

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

A PERMANÊNCIA DE ALUNOS NOS CURSOS
PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA DE
ADMINISTRAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO
ACADÊMICA.

TESE APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
E DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

JOÃO AUGUSTO RAMOS E SILVA
Rio de Janeiro - 2012

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

A PERMANÊNCIA DE ALUNOS NOS CURSOS PRESENCIAIS E A
DISTÂNCIA DE ADMINISTRAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA GESTÃO
ACADÊMICA

JOÃO AUGUSTO RAMOS E SILVA

Rio de Janeiro

2012

JOÃO AUGUSTO RAMOS E SILVA

**A PERMANÊNCIA DE ALUNOS NOS CURSOS PRESENCIAIS E A
DISTÂNCIA DE ADMINISTRAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA GESTÃO
ACADÊMICA**

TESE APRESENTADO À ESCOLA BRASILEIRA
DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE
EMPRESA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
COMO REQUISITO À OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE DOUTOR EM ADMINISTRAÇÃO

Orientador: Profa. Dra. Fátima Bayma de Oliveira

Co-orientadora: Profa. Dra. Luciana Mourão

Rio de Janeiro

2012

Silva, João Augusto Ramos e

A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de administração : contribuições para gestão acadêmica / João Augusto Ramos e Silva. – 2012.

273 f.

Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientadora: Fátima Bayma de Oliveira.

Co-orientadora: Luciana Mourão.

Inclui bibliografia.

1. Ensino a distância. 2. Evasão escolar. 3. Administração – Estudo e ensino (Superior). I. Oliveira, Fátima Bayma de. II. Mourão, Luciana. III. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. IV. Título.

CDD – 658.007



JOÃO AUGUSTO RAMOS E SILVA

**A PERMANÊNCIA DE ALUNOS NOS CURSOS PRESENCIAIS E A
DISTÂNCIA DE ADMINISTRAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA GESTÃO
ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Data da defesa: 03/07/2012.

Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Fátima Bayma de Oliveira
Orientador (a)

Valderéz Ferreira Fraga

Deborah Moraes Zouain

Luciana Mourão Cerqueira e Silva

Celso José da Costa

Rogério da Silva Nunes

Paulo Emilio Matos Martins

Dedico esta tese à memória dos meus pais, Almir e Denê; à minha esposa Celeste, aos meus filhos Karina e Guilherme, aos meus netos Beatriz e João Miguel, e a todos os meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as instituições, colegas, amigos e demais pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, e em especial;

Às instituições: Universidade Estadual do Maranhão, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Diretoria de Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil.

A minha orientadora, Prof^ª Fátima Bayma de Oliveira.

A minha co-orientadora, Prof^ª Luciana Mourão, pela inestimável colaboração para a realização deste trabalho de tese.

Aos demais membros da minha banca de defesa: Prof^ª. Valderez Fraga, Prof^ª. Deborah Zouain, Prof. Celso Costa, Prof. Rogério Nunes e Prof. Paulo Emílio Martins.

Aos coordenadores do doutorado em Administração da Ebape/FGV: Prof^ª. Deborah Zouain, Prof. Marcelo Milano (in memoriam) e Prof. Felipe Sobral, assim como aos nossos professores do Dinter e demais funcionários.

Aos colegas professores do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do IFMA e do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UEMA, assim como também aos alunos do curso de Administração na modalidade presencial e os alunos dos cursos piloto de Administração na modalidade a distância.

Aos colegas professores e funcionários do Núcleo de Tecnologias para a Educação da UEMA e em especial a minha equipe de trabalho comandada por Elisangela, Amanda e Leticia.

E aos colegas de doutorado: Roberto, Gustavo, Gilson, Samuel, Polary, Irlane e Vera.

Parafraseando Fernando Sabino em seu livro **O encontro marcado**, resumo minha trajetória para a realização deste estudo.

“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que eu estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro” (SABINO, 2011, p. 177).

RESUMO

A educação a distância vem ganhando destaque nos últimos anos em função da capacidade de expansão do ensino superior e também por incluir um grupo de pessoas que, de outra forma, não poderia realizar uma graduação. O objetivo dessa pesquisa é identificar as variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos de Administração, comparando resultados das modalidades presencial e a distância, tomando como caso a Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Como principal referencial teórico do presente estudo, escolheu-se o Modelo de Integração do Estudante de Tinto (1975), considerado como a primeira proposta academicamente reconhecida de determinação das variáveis que intervêm no processo de evasão e permanência de alunos em um curso de graduação. Um dos componentes do modelo despertou o interesse de comparação entre as duas modalidades (presencial e a distância) de forma especial, qual seja: a integração social, decorrente das interações discentes e docentes, que em geral são pouco exploradas nos estudos empíricos. O método definido para o estudo foi de caráter descritivo e base qualitativa. A submissão do conjunto de variáveis observadas na literatura a uma análise de juízes resultou na definição de três principais Dimensões e 60 Componentes, a saber: (1) Perfil do aluno; (2) Estar-em-rede; e (3) Condições para a permanência. Essas variáveis compuseram o quadro de análise de conteúdo categorial, resultante da aplicação de múltiplos instrumentos de coleta de dados (dois questionários e uma entrevista em profundidade), que foram utilizados na triangulação com dados secundários obtidos no próprio Enade (2009). Como contribuição teórica da presente tese, aponta-se a possibilidade de integração das três visões filosóficas: Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo que se interrelacionam na gestão acadêmica de cursos superiores pela unicidade da educação vislumbrada pelo *blended learning* como tendência futura para a educação superior. Outras contribuições são apresentadas em relação aos componentes: atributos individuais, trabalho e estágio, contexto familiar, escolaridade anterior, uso das TICs, interação docente e discente, compromisso pessoal e institucional e integração acadêmica.

Palavras-chave: permanência, evasão, retenção, modalidades educacionais, administração, educação a distância, educação presencial e gestão acadêmica.

ABSTRACT

Distance education has been gaining attention in recent years due to the capacity of expansion of under graduation education and also to including a group of people who otherwise could not hold a degree. The objective of this research was to identify variables that influence the process of permanence of Administration Business students, comparing results of distance education to presential education, and taking the State University of Maranhão (Uema) as a case to be studied. As the main theoretical framework of this study, we chose the Student Integration Model of Tinto (1975), considered the first academically recognized proposal for determining the variables that interfere in the process of evasion and retention of students in an undergraduate course. One component of the model captured the interest of comparing the two modalities (presential and distance one) in a special way: social integration, as a result from interactions among students and professors, who are generally poorly explored in empirical studies. The method defined for the study was descriptive with a qualitative basis. The submission of all the variables observed in the literature to an analysis of judges resulted in the definition of three main dimensions and 60 components, namely: (1) Profile of the student, (2) Being in network; and Conditions for permanence. These variables formed the framework for analysis of categorical content, resulting from the application of multiple data collection instruments (two questionnaires and an in-depth interview) that were used in triangulation with secondary data obtained in the actual Enade (2009). As a theoretical contribution of this thesis, it is noted three possibility of integration of three philosophical views: Cognitivism, Constructivism and Connectivism that are interrelated in the management of academic degree courses by the uniqueness of education envisioned by the *blended learning* as the future trend for higher education. Other contributions are presented in relation to components: individual attributes, work and training, family background, schooling, previous use of ICTs, professors and students interaction, personal commitment and institutional and academic integration.

Keywords: permanence, evasion, Business Administration Course, distance education, presential education and academic management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Enfoque teórico à aprendizagem e ao ensino.....	32
Quadro 2	Concepções educacionais de diversos autores e suas práticas pedagógicas.....	33
Quadro 3	Abordagens teóricas da aprendizagem.....	36
Quadro 4	Comparação entre teorias da aprendizagem.....	37
Quadro 5	Teorias de Aprendizagem e suas principais características utilizadas na aprendizagem colaborativa assistida por computador.....	47
Quadro 6	Referências de qualidade para a educação a distância.....	53
Quadro 7	Dimensões e indicadores do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.....	54
Quadro 8	Desenvolvimento profissional do professor e reforma do ensino.....	58
Quadro 9	Níveis da metapesquisa em EaD.....	65
Quadro 10	Síntese de teorias e modelos sobre a permanência e evasão em IES.....	85
Quadro 11	Modelos de evasão, retenção e permanência, segundo autor e seus componentes.....	86
Quadro 12	Definições e conceitos de evasão.....	93
Quadro 13	Síntese dos estudos empíricos.....	102
Quadro 14	Tipos de redes a partir das redes de <i>hyperlinks</i>	111
Quadro 15	Modelos de evasão, retenção e permanência, segundo as dimensões e componentes de estudo.....	118
Quadro 16	Comparação entre as variáveis de estudo e as variáveis dos Modelos de evasão, retenção e permanência.	120
Figura 1	Modelo de Tinto (1975).....	124
Figura 2	Modelo de Pesquisa do Estudo.....	125
Quadro 17	Itens relativos ao Perfil do Egresso.....	130
Quadro 18	Itens relativos ao Estar-em-rede.....	132
Quadro 19	Itens relativos às Condições para a Permanência.....	133
Quadro 20	Componentes e questões da Dimensão Perfil do egresso	139
Quadro 21	Componentes e questões da Dimensão Estar-em-rede.....	140
Quadro 22	Componentes e questões da Dimensão Condições de permanência.....	141
Quadro 23	Variáveis de estudo decorrente dos Componentes por Categoria.....	145
Quadro 24	Aspectos característicos da cada modalidade dos cursos de Administração da Uema.....	158
Quadro 25	Mudanças de residência, cidade, trabalho, etc.....	167
Quadro 26	Desistência/abandono em algum curso.....	172
Quadro 27	Experiência de trabalho antes do curso e durante o mesmo.....	175
Quadro 28	Falta de tempo para estudar por estar trabalhando.....	176
Quadro 29	Apoio ou dificuldade por conta da empresa.....	176
Quadro 30	Disciplinas que serviram para aprimorar o trabalho.....	177
Quadro 31	Conseguiu formar grupos de estudos.....	180
Quadro 32	Comunicação virtual substituindo o relacionamento pessoal.....	183
Quadro 33	Relacionamento entre os tutores/professores.....	184
Quadro 34	Presença dos tutores/professores nos momentos em que precisou de ajuda.....	185
Quadro 35	Percebeu algum incentivo por parte dos tutores/professores.....	186
Quadro 36	Trocava e-mails constantemente com os colegas.....	188
Quadro 37	Usava redes sociais da Internet.....	188
Quadro 38	Utilizava redes sociais entre colegas.....	189
Quadro 39	Utilizava as formas de comunicação do AVA/Comunicação com departamentos e direção.....	189
Quadro 40	Fez a escolha correta do curso.....	193
Quadro 41	Conseguiu permanecer e concluir o curso.....	194
Quadro 42	Aconselharia alguém a fazer ou faria outro curso de EaD/Aconselharia alguém a fazer ou faria outro curso na Uema.....	198
Quadro 43	Recursos tecnológicos disponíveis no curso/As tecnologias contribuíram com seus estudos.....	203

Quadro 44	Curso a distância mais fácil que o presencial/Acreditava ser um curso mais fácil de fazer.....	204
Quadro 45	Dificuldades para acompanhar as disciplinas.....	205
Quadro 46	Reprovação em alguma disciplina do curso.....	206
Quadro 47	Aluno “se dar bem” em EaD/ Aluno “se dar bem” em Administração.....	207
Quadro 48	Melhorar o aproveitamento dos alunos no curso	208
Figura 3	Modelo de pesquisa final na modalidade presencial.....	211
Figura 4	Modelo de pesquisa final na modalidade a distância.....	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de cursos e matrículas dos principais cursos de graduação e dos cursos da área de Administração.....	22
Tabela 2	Principais dados dos cursos de Gerenciamento e Administração, segundo o OCDE, por organização acadêmica.....	23
Tabela 3	Dados principais dos cursos da área de Gerenciamento e Administração, segundo o OCDE e modalidade.....	24
Tabela 4	Evolução das matrículas dos cursos de Administração, segundo a modalidade	24
Tabela 5	Dados principais dos cursos de Administração, com foco no Estado do Maranhão	24
Tabela 6	Funções docentes em cursos de Administração.....	25
Tabela 7	Perfil do aluno por modalidade de ensino.....	25
Tabela 8	Comparação EaD e EP.....	48
Tabela 9	Vantagens da EaD.....	49
Tabela 10	Desvantagens da EaD.....	49
Tabela 11	Qualidade dos aspectos gerais de cursos de EaD e EP.....	51
Tabela 12	Tempo de uso por pessoa, número de usuários ativos e número de pessoas com acesso.....	59
Tabela 13	Evolução do número de usuários ativos, por conexão – domicílios.....	60
Tabela 14	Comparação da produção científica da EaD no Brasil no período 1999/2003 e no ICDE22 (2006)	63
Tabela 15	Percentual de participação das áreas de pesquisa e publicação em EaD.....	66
Tabela 16	Diplomação, retenção e evasão nas universidades brasileiras – 1996.....	73
Tabela 17	Comparação dos resultados de duas pesquisas com alunos funcionários do Banco do Brasil.....	100
Tabela 18	Perfil dos egressos do curso a distância.....	134
Tabela 19	Perfil dos egressos do curso presencial.....	135
Tabela 20	Perfil dos egressos da unidade de observação (questionários).....	135
Tabela 21	Características dos egressos respondentes aos questionários.....	135
Tabela 22	Características dos egressos entrevistados.....	136
Tabela 23	Atributos individuais.....	147
Tabela 24	Contexto familiar.....	148
Tabela 25	Aspectos contextuais.....	149
Tabela 26	Escolaridade anterior.....	149
Tabela 27	Trabalho e estágio.....	150
Tabela 28	Interação docente.....	151
Tabela 29	Uso das TIC.....	151
Tabela 30	Integração acadêmica.....	153
Tabela 31	Notas do Enade dos cursos de Administração da Uema.....	156
Tabela 32	Percepção dos alunos do cursos a distância de Administração em relação ao processo ensino-aprendizado do curso.....	159
Tabela 33	Experiência dos alunos do cursos presencial de Administração com uma disciplina cursada na modalidade a distância.....	160
Tabela 34	Atributos individuais.....	162
Tabela 35	Contexto familiar.....	166
Tabela 36	Aspectos contextuais.....	169
Tabela 37	Escolaridade anterior.....	172
Tabela 38	Trabalho e estágio.....	175
Tabela 39	Interação discente.....	179
Tabela 40	Interação docente.....	184
Tabela 41	Uso das TICs.....	187

Tabela 42	Compromisso pessoal.....	193
Tabela 43	Compromisso institucional.....	198
Tabela 44	Integração acadêmica.....	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
Andifes - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de ensino Superior
Atlas.ti – Archivfuer Technik Lebensweltand Alltagssprache-textinterpretation
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BB - Banco do Brasil
Capes - Coordenação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior
Ccsa - Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEE - Conselho Estadual de Educação
Cema - Centro Educativo do Maranhão
CMC - Comunicação Mediada por Computador
Cscl - Computer Supported Collaborative Learning
Dasp - Departamento de Administração Pública
Ded - Diretoria de Educação a Distância
EaD - Educação a Distância
Eapem - Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão
Ebape - Escola Brasileira de Administração Pública
Enade - Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FEA - Faculdade de Economia e Administração
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPA - Grade Point Average
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes - Instituições Públicas de Ensino
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIT - Massachusetts Institute of Technology
Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
Nead - Núcleo de Educação a Distância
NTIC - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
Paiub - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PLATO - Programmed Logic for Automatic Teaching
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPP - Projeto Político Pedagógico
Procad - Programa de Capacitação Docente
Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sectec - Secretaria Estadual da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico
Seed - Secretaria de Educação a Distância
Sudene - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TE - Tecnologia Educacional
TI - Tecnologia da Informação

TIC - Tecnologias de Informação
TVE do Maranhão – Fundação Maranhense de Televisão Educativa
UAB - Universidade Aberta do Brasil
Uema - Universidade Estadual do Maranhão
Uemanet - Núcleo de Tecnologias para a Educação
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniBB - Universidade Corporativa do Banco do Brasil
Univima - Universidade Virtual do Estado do Maranhão
USP - Universidade de São Paulo
WIN - Worldwide Independent Network of Market Research
WWW - World Wide Web

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	MARCO TEÓRICO E REFERENCIAL.....	21
2.1	OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E O CASO DA UEMA.....	21
2.1.1	Os cursos de administração no Brasil	21
2.1.2	O Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil	26
2.1.3	O Curso de Administração da Uema	28
2.2	EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	30
2.2.1	Teorias da Aprendizagem.....	31
2.2.2	Educação a Distância.....	38
2.2.2.1	Educação a distância no Brasil e no Maranhão.....	42
2.2.2.2	Processo de Aprendizagem.....	45
2.2.2.3	Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador.....	46
2.3	COMPARAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	48
2.3.1	Gestão acadêmica.....	52
2.3.2	Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.....	57
2.3.3	Pesquisas na Educação a Distância.....	61
2.4	PERMANÊNCIA DOS ALUNOS.....	66
2.4.1	Psicologia Positiva.....	67
2.4.2	Evasão, retenção e permanência dos alunos.....	71
2.4.3	Modelos Teóricos e Empíricos	78
2.4.3.1	Teoria de Integração dos Estudantes de Tinto.....	79
2.4.3.2	Teoria de Desgaste do Estudante não Tradicional, de Bean e Metzner (1985).....	79
2.4.3.3	Modelo do Processo de Abandono, de Spady (1970,1971).....	80
2.4.3.4	Modelo de Desgaste, de Pascarella (1980).....	81
2.4.3.5	Teoria do Envolvimento do Estudante, de Astin (1985).....	81
2.4.3.6	Modelo Conceitual do Abandono do Estudante em IES de Tempo Parcial de Braxton, Hirschy e McClenton (2004).....	82
2.4.3.7	Modelo de desgaste de estudantes adultos de MacKinnon-Slaney (1981).....	82
2.4.3.8	Modelo do Comprometimento Estudante-Instituição após o primeiro ano, de Nora, Barlow e Crisp (2005).....	83
2.4.3.9	Modelo de síntese ou integrador.....	83
2.4.4	Estudos empíricos.....	92
2.5	ASPECTOS SOCIAIS NA APRENDIZAGEM.....	103
2.5.1	Emoção e Afetividade em educação.....	103
2.5.2	Conceitos de identidade.....	105
2.5.3	Redes sociais: Internet e comunidades virtuais.....	109
2.5.3.1	Internet como rede social.....	111
2.5.3.2	Comunidades virtuais.....	113
2.5.4	Ambiente virtual de comunicação e aprendizagem.....	115
2.6	SÍNTESE DA LITERATURA E MODELO DE PESQUISA.....	117
2.6.1	Síntese da literatura sobre permanência dos alunos.....	117
2.6.2	Modelo de pesquisa.....	123
3	MÉTODO.....	126
3.1	Unidade de análise e de observação do curso de Administração.....	128
3.1.1	UNIDADES DE ANÁLISE.....	128
3.1.1.1	Dimensão 1 – Perfil do egresso.....	130
3.1.1.2	Dimensão 2 – Estar-em-rede.....	131
3.1.1.3	Dimensão 3 – Condições para a permanência.....	132
3.1.2	UNIDADES DE OBSERVAÇÃO.....	133
3.1.2.1	Características dos egressos participantes da pesquisa.....	135
3.2	Instrumentos de coleta de dados.....	137

3.3	Procedimentos de coleta de dados.....	142
3.4	Procedimentos de análise de dados.....	143
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	146
4.1	Panorama comparativo da graduação em Administração presencial e a distância – caso Uema.....	146
4.1.1	PERFIL DO ALUNO.....	147
4.1.2	ESTAR-EM-REDE.....	150
4.1.3	CONDIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA.....	151
4.2	Caso da Uema - Perfil do egresso.....	161
4.2.1	Atributos individuais.....	162
4.2.2	Contexto familiar.....	163
4.2.3	Aspectos contextuais.....	168
4.2.4	Escolaridade anterior.....	169
4.2.5	Trabalho e estágio.....	173
4.3	Caso da Uema – Estar-em-rede.....	178
4.3.1	Interação discente.....	178
4.3.2	Interação docente.....	183
4.3.3	Uso das TICs.....	187
4.4	Condições para a permanência	192
4.4.1	Compromisso pessoal.....	192
4.4.2	Compromisso institucional.....	197
4.4.3	Integração acadêmica.....	200
4.5	Olhando os resultados a partir da triangulação dos métodos.....	212
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
	REFERÊNCIAS.....	226
	APÊNDICES.....	247

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância vem ganhando grande destaque nos últimos anos em função da sua capacidade de expansão do ensino superior e também por incluir um grupo de pessoas que, de outra forma, não poderiam realizar uma graduação. No entanto, existe uma dúvida se a educação a distância teria a mesma qualidade da educação presencial, sobretudo quando se refere à educação superior. Seria a educação a distância mais propensa à evasão? A permanência dos alunos em cursos a distância é menor que em cursos presenciais? Quais as diferenças existentes entre os cursos a distância e os cursos presenciais?

Essas são algumas questões que incitam a curiosidade investigativa para tentar desvendar as possíveis diferenças entre os cursos de graduação a distância e presencial. As distintas formas de gestão acadêmica em cursos presenciais e a distância implicariam diferentes formas de aprendizagem por parte dos alunos por conta das diferentes modalidades? Ou até mesmo se diferenciariam quanto a forma de docência? Para Keegan (1983), a educação a distância é aquela ministrada por uma instituição, enquanto que para Belloni (2003) esse papel é assumido por um professor-coletivo, mas talvez um termo que tente melhor explicar o processo ensino-aprendizagem na educação a distância seja a denominada polidocência, adotado por Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 23), pois, diferentemente da educação presencial, “O trabalho docente na Educação a Distância (EaD) é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles”.

A ideia inicial da presente pesquisa é, a partir da identificação das variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos de um curso de Administração a distância, compará-la aos resultados dessa modalidade com os dos alunos de um curso presencial de Administração, tomando como caso a existência desses dois cursos na Universidade Estadual do Maranhão (Uema).

A opção por um estudo de caso como objeto de análise insere-se no contexto histórico, social e econômico em que se estrutura o curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão, por meio da escolha de duas turmas que participaram de processo seletivo público e iniciaram os respectivos cursos em julho de 2006. O curso a distância de Administração iniciou com 665 alunos regularmente matriculados e alcançou em sua primeira diplomação a colação de grau de 106 egressos. O curso presencial de Administração, composto de 118 alunos (regulares e transferidos), formou sua primeira turma somente com 11 egressos, na mesma época. Como os alunos do curso presencial de Administração estão

localizados somente no campus de São Luís, buscou-se uma maior uniformidade e representatividade dessas duas populações, e portanto foram admitidos para comparação somente a turma do polo de São Luís do curso de Administração na modalidade a distância, pois acredita-se que ambos estariam submetidos ao mesmo ambiente acadêmico, socioeconômico e cultural. Assim, somente aqueles alunos do curso a distância de Administração que pertenciam ao polo presencial do município de São Luís foram considerados na pesquisa, o que correspondente a 40 egressos. Cabe destacar que, segundo Lousada e Martins (2005, p. 74), **egresso** é “aquele [ex-aluno] que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho”.

Como principal referencial teórico do presente estudo, escolheu-se o Modelo de Integração do Estudante de Vincent Tinto (1975), considerado como a primeira proposta academicamente reconhecida de determinação das variáveis que intervêm no processo de evasão e permanência de alunos em um curso de graduação. Um dos componentes do modelo despertou o interesse de comparação entre as duas modalidades (presencial e a distância) de forma especial, qual seja: a integração social, decorrente das interações discentes e docentes, que em geral não são normalmente exploradas nos estudos empíricos, além de evidenciar a utilização do modelo do ensino tradicional em comparação com a educação a distância.

A submissão do conjunto de variáveis observadas na literatura a uma análise de juízes (sete juízes especialistas) resultou na definição de três principais Dimensões e 60 Componentes de pesquisa, a saber: (1) Perfil do aluno (39 itens); (2) Estar-em-rede (9 itens); e Condições para a permanência (12 itens). Essas variáveis compuseram o quadro de análise de conteúdo categorial, resultante da aplicação de múltiplos instrumentos de coleta de dados (dois questionários e uma entrevista em profundidade), que foram utilizados na triangulação com dados secundários obtidos do próprio Enade (2009). Dessa forma, foi possível, simultaneamente, tanto comparar os dados das duas modalidades dos dois cursos de Administração no campus de São Luís quanto entender a importância deles para a permanência dos alunos durante os dois cursos até sua diplomação.

Embora considerando a importância da evasão inerente às características de cada um dos cursos, o aspecto que vem a importar não é tão somente entender as causas da evasão dos alunos, mas, antes de tudo, investigar os motivos que levaram à permanência da outra parte de alunos nos dois cursos, já que acredita-se estarem associadas a esse fato diversas condições que vão desde o aprendizado, das relações sociais tecidas no ambiente acadêmico e virtual, até a forma de gestão acadêmica inerentes às modalidades de cada um dos cursos.

De acordo com Cislighi (2008, p. 258), a **permanência** é a “situação na qual o estudante mantém interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou”

A identificação do problema estabeleceu-se como resultado da vivência na prática do pesquisador, a partir de observações percebidas na forma de gestão acadêmica praticada ao longo dos quatro anos e meio de duração dos cursos. Dessa forma, levou-se em consideração as dificuldades quanto à permanência dos alunos do curso a distância de Administração e da retenção de alunos do curso presencial de Administração.

Para melhor entender esse fenômeno da educação a distância (EaD) buscou-se suporte em Moore e Kearsley (2007, p. 259), que, analisando um grande número de pesquisas desenvolvidas sobre a temática da EaD nas principais revistas científicas internacionais da área em questão, concluíram que duas premissas eram convergentes e sujeitas de aceitação universal na educação a distância:

1 A instrução a distância pode ser igualmente eficaz na produção do aprendizado como a instrução em sala de aula;

2 A ausência de contato pessoal não é em si prejudicial ao processo de aprendizagem.

Essas duas premissas podem ser analisadas sob o enfoque de comparação proposta entre os dois cursos (presencial e a distância) em Administração. A primeira oriunda e determinante da teoria educacional aplicada ao conceito de educação a distância como modalidade educacional e inerente às suas próprias características de permitir a ocorrência da relação ensino-aprendizagem independentemente dos aspectos de espaço e tempo; e a segunda entendendo que a socialização também constante do processo educacional ocorra de alguma forma, não somente por meio do interrelacionamento pessoal de um curso presencial, mas também em cursos a distância.

Dessa maneira, os objetivos dessa investigação foram expressos a partir do problema proposto pela seguinte questão: Como a integração social influencia a permanência dos alunos nas modalidades presencial e a distância do curso de Administração da Uema?

O objetivo geral do estudo buscou avaliar se a integração social influenciou positivamente na formação de uma “comunidade acadêmica de alunos” nos dois cursos de Administração, como decorrência da gestão do processo ensino-aprendizagem intermediado por redes sociais conectadas ou não a comunidades virtuais, permitindo a permanência dos alunos no curso até sua diplomação.

Como objetivos específicos desse estudo, buscou-se:

- 1 Categorizar os procedimentos de gestão acadêmica dos cursos, coerentes com as teorias educacionais vigentes;
- 2 Identificar aspectos psicossociais nas relações educacionais dos cursos;
- 3 Identificar os fatores que estimularam a permanência dos alunos nos cursos;
- 4 Analisar as interações sociais decorrentes da utilização de redes sociais mediadas ou não pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As informações desse estudo foram analisadas no contexto dos cursos, ao longo de sua duração e, principalmente, após a conclusão dos mesmos, tendo como foco os alunos egressos de ambas as modalidades.

O foco principal sobre os alunos que permaneceram no curso destaca a originalidade da pesquisa ao intentar descobrir não as causas da evasão de alunos, temática recorrente e comum a vários estudos, mas a repercussão e as razões que levaram os alunos a se manterem no curso, não o abandonando. Entender como as relações sociais se estabeleceram entre os participantes que estudavam a distância e quase não tinham contatos pessoais com os colegas e tutores presenciais, a não ser ocasionalmente com aqueles que pertenciam ao mesmo polo presencial, e estabelecer suas diferenças com os alunos do curso presencial, que conviviam quase diariamente com colegas de turma e professores, já pode representar uma contribuição para a gestão acadêmica do curso, principalmente no que tange à questão de um melhor aproveitamento dos recursos que serviram para o financiamento do curso.

Diante do exposto, resta concluir como o trabalho foi estruturado ao longo de cinco capítulos. O segundo capítulo apresenta o Marco teórico e referencial, iniciando com uma contextualização do objeto de estudo, apresentando informações acerca dos cursos de administração no país, tanto na modalidade presencial quanto a distância, focalizando, sobretudo, os dados dos cursos que serão analisados. Seguem os subsequentes, que estão relacionados ao marco teórico, focalizando o referencial das áreas temáticas da educação presencial e a distância, permanência dos alunos, aspecto sociais na aprendizagem e síntese da literatura e modelo de pesquisa. Em seguida vem o capítulo do Método (Capítulo 3), dos Resultados e discussão (Capítulo 4) e Considerações finais (Capítulo 5), onde são apontadas as conclusões do trabalho, suas contribuições, limitações e uma agenda de pesquisa para essa área temática.

2 MARCO TEÓRICO E REFERENCIAL

Estabeleceu-se como marco teórico e referencial desse estudo os temas relacionados ao objeto da pesquisa que servissem como referencial ao entendimento e explicação dos assuntos envolvidos. Desta forma, inicia-se com os cursos de Administração no Brasil e o caso da Uema, vindo em seguida dois aspectos de maior sustentação para o estudo, no caso a educação presencial e a distância, bem como a questão da permanência dos alunos. Assim, finaliza-se o capítulo enfocando os aspectos sociais na aprendizagem, com a elaboração da síntese da literatura e modelo de pesquisa.

2.1 OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E O CASO DA UEMA

Um breve resumo sobre o curso de Administração e um destaque para dados do referido curso no país, finalizando no Maranhão, local em que a pesquisa foi realizada, estão apresentados a seguir.

2.1.1 Os cursos de administração no Brasil

De acordo com Andrade (2004), fatos semelhantes aos ocorridos após a Revolução Industrial na Europa e nos Estados Unidos da América contribuíram também no Brasil para início dos cursos de Administração:

O ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Esse processo foi marcado por dois processos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativo do projeto “autônomo”, de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitscheck, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado e caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista (ANDRADE, 2004, p. 2).

Para Andrade (2004), o marco de criação dos cursos de Administração no Brasil surge a partir da fundação do Departamento de Administração Pública (Dasp) em 1938, que, por intermédio da Fundação Getúlio Vargas (FGV), criou em 1952 a Escola Brasileira de Administração Pública (Ebape), sob influência das escolas americanas de Administração, e, em decorrência de convênios de cooperação técnica e científica celebrado com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para intercâmbio e

formação de professores. Outra instituição que também contribuiu para o ensino de graduação em Administração foi a Faculdade de Economia e Administração (FEA), criada pela Universidade de São Paulo (USP) em 1938.

O ensino de Administração no Estado do Maranhão teve seu início no Governo Sarney (1966/1971), quando o Estado passava por uma reforma administrativa e, por intermédio da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), contratou a Universidade Federal da Bahia para elaborar uma reforma administrativa na estrutura do serviço público estadual. Na época constataram que o funcionalismo público estadual não possuía qualificações técnicas ou profissionais, e por essa razão o governo do Estado criou a Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão (Eapem), em 1966, para capacitação do seu quadro funcional (UEMA, 2012).

O mais recente Censo da Educação Superior 2010, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e divulgado em outubro de 2011, permite compor o contexto introdutório desse estudo (MEC, 2011).

Já de início verifica-se na Tabela 1 a importância que tem o curso de Administração no rol dos cursos de graduação no Brasil, pois este representa o maior número de cursos por área de conhecimento no país, totalizando 2.447 cursos (8,3% dos cursos de graduação), com matrícula total de 833.876 alunos (13,1%), sendo que 2.122 desses cursos não adotam nenhuma especialidade da Administração (86,7%), com poucos casos de cursos cuja diplomação se dá especificamente em comércio exterior, marketing, administração de empresas ou outros.

Tabela 1 – Número de cursos e matrículas dos principais cursos de graduação e dos cursos da área de Administração

Cursos de Graduação	Área de curso	Nº. de cursos	%
	Administração	2.447	8,3
	Pedagogia	1.897	6,4
	Direito	1.092	3,7
	Ciências Contábeis	1.080	3,7
	Enfermagem	801	2,7
	Outros	22.190	75,2
	TOTAL	29.507	100,0
Cursos de Graduação	Área de curso	Matrículas	%
	Administração	833.876	13,1
	Direito	694.545	10,9
	Pedagogia	570.829	8,9
	Ciências Contábeis	265.164	4,2
	Enfermagem	245.092	3,8
	Outros	3.769.793	59,1
	TOTAL	6.379.299	100,0
Cursos de Administração	Área de curso	Nº. de cursos	%

Administração	2.122	86,7
Comércio Exterior	53	2,2
Marketing	52	2,1
Administração de Empresas	41	1,7
Administração Geral	16	6,7
Outros	163	6,7
TOTAL	2.447	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011.

Na Tabela 2 estão dispostos os principais dados dos cursos de Administração, por organização acadêmica, segundo a classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE, na qual o curso de Administração, renomeado como de Gerenciamento e Administração, está composto por cursos de várias áreas de especialidades, tais como: Gestão de Recursos Humanos, Logística, Gestão Financeira, Processos Gerenciais, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão Pública, Gestão Hospitalar, Comércio Exterior, Marketing, Administração Pública, entre outras. Percebe-se claramente nessa tabela a supremacia dos cursos ministrados pela rede privada, expressos em número de cursos (89,2%), matrículas (89,0%), ingressos (91,3%) e concluintes (93,2%), em detrimento aos cursos mantidos pela rede pública, onde se enquadram os cursos de Administração da Uema.

Tabela 2 – Principais dados dos cursos de Gerenciamento e Administração, segundo o OCDE, por organização acadêmica

Organização acadêmica	Número de cursos	Matrículas	Ingressos	Concluintes
Universidade	1.267	521.007	207.481	82.341
Faculdade	2.249	504.866	178.811	87.964
Centro Universitário	520	149.266	55.206	30.232
IF e Cefet	36	16.902	7.691	642
TOTAL	4.072	1.192.041	449.189	201.179
Categoria administrativa	Número de cursos	Matrículas	Ingressos	Concluintes
Privada	3.634	1.061.281	410.179	187.510
Pública federal	221	68.805	23.538	5.993
Pública estadual	146	46.321	10.702	4.745
Pública municipal	71	15.634	4.770	2.931
TOTAL	4.072	1.192.041	449.189	201.179

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011

Em seguida, na Tabela 3, constam os dados dos cursos da área de Gerenciamento e Administração em relação aos cursos quanto às modalidades presencial e a distância, onde, desta feita, destaca-se o predomínio dos cursos presenciais de Administração (94,7% dos cursos, 76,4% das matrículas, 72,4% dos ingressos e 80,2% de concluintes) sobre os cursos a distância.

Tabela 3 – Dados principais dos cursos da área de Gerenciamento e Administração, segundo o OCDE e modalidade

Gerenciamento e Administração	Presencial	Distância	Total
Número de cursos	3.855	217	4.072
Matrículas	910.956	281.085	1.192.041
Ingressantes	325.197	123.992	449.189
Concluintes	161.253	39.926	201.179
Vagas	597.838	--	597.838
Inscritos	877.266	--	877.266
Matrícula do Bacharelado	711.063	143.830	854.893
Matrícula do Tecnológico	199.893	136.887	336.780

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011

Entretanto, como pode ser visto na Tabela 4 seguinte, ao longo dos últimos seis anos (2005 a 2010) que abrange o Censo 2010, os cursos presenciais de Administração cresceram bem menos (29,2%) que os cursos a distância de Administração, que alcançaram a marca de crescimento de 1,078%, o que parece denotar uma significativa tendência no crescimento dos cursos nesta modalidade.

Tabela 4 – Evolução das matrículas dos cursos de Administração, segundo a modalidade

Matrículas	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Presencial	704.822	768.693	798.755	864.223	870.536	910.956
Distância	26.076	45.255	88.997	186.481	228.321	281.085

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011

Consultando a Tabela 5 pode-se verificar o quantitativo de IES, cursos, matrículas, ingressos e concluintes dos cursos de Administração no Estado do Maranhão, em relação a região Nordeste e ao país. Admitindo-se um cálculo do percentual do fluxo de alunos para uma relação Concluintes/Ingressos, constata-se que esses valores variaram (Brasil = 44,8%, Nordeste = 39,9%, Maranhão = 35,5%, São Luís = 43,1% e Interior = 15,0%), sendo que a taxa de São Luís foi a que mais se aproximou do valor do país e a do Interior a que mais se afastou.

Tabela 5 – Dados principais dos cursos de Administração, com foco no Estado do Maranhão

Localização	Nº. de IES	Nº. de cursos	Matrículas	Ingressos	Concluintes
Brasil	1.583	4.072	1.192.041	449.189	201.179
Nordeste	282	616	150.885	51.617	20.595
Maranhão	24	39	13.014	3.263	1.158
São Luís	13	27	10.227	2.378	1.025
Interior/MA	11	12	2.787	885	133

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011

Em relação aos docentes dos cursos de Administração, numa análise da Tabela 6, destaca-se uma predominância no Estado do Maranhão de docentes em Tempo parcial (45,3%), com formação em Especialistas (54,1%). Nota-se, portanto, uma deficiência de Mestres (37,0%) e principalmente de Doutores (6,3%), cabendo ainda a ressalva para um destaque negativo e fora de lógica: a existência de dois professores declarados como sem graduação (*sic*).

Tabela 6 – Funções docentes em cursos de Administração

Regime/Escolaridade	Brasil	%	Maranhão	%
Tempo integral	30.457	32,9	241	34,3
Tempo parcial	24.107	26,1	318	45,3
Horistas	37.954	41,0	143	20,4
Sem graduação	56	0,1	2	0,3
Graduados	3.017	3,3	16	2,3
Especialistas	35.802	38,7	380	54,1
Mestres	39.883	43,1	260	37,0
Doutores	13.760	14,9	44	6,3
TOTAL	92.518	100,0	702	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011

Finalmente, quando se analisam os alunos das duas modalidades do estudo no país encontram-se resultados interessantes a destacar, como o predomínio das mulheres, nos cursos em instituições privadas e principalmente a moda da idade de maior frequência, onde a maioria dos alunos do presencial ingressam com 19 anos e concluem com 23 anos, alcançando até 29 anos. Enquanto isso, os alunos dos cursos a distância ingressam a maioria com 28 anos, saem com a idade entre 31 a 40 anos, indicando claramente uma diferença de faixa etária entre eles, o que também os distingue pelo tipo de aluno, um aluno jovem, dedicado quase que exclusivamente ao estudo na modalidade presencial e um aluno adulto e trabalhador na modalidade a distância.

Tabela 7 – Perfil do aluno por modalidade de ensino

Atributo	Presencial	Distância
Sexo*	Feminino	Feminino
Categoria administrativa*	Privada	Privada
Grau acadêmico*	Bacharelado	Licenciatura
Idade (matrícula)*	21	29
Idade (ingresso)*	19	28
Idade (concluente)*	23	31
Idade (1º. quartil)	21	26
Idade (Mediana)	24	32
Idade (Média)	26	33
Idade (3º. quartil)	29	40

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011

(*) Foi considerada a Moda, medida de posição que identifica o atributo de maior frequência.

2.1.2 O Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil

Depois de experiências exitosas de educação a distância em vários países, na qual esta modalidade é ministrada em instituições criadas notadamente para esse fim, o governo brasileiro afinal posiciona-se pela adoção de um sistema bimodal para a educação a distância, justificando o credenciamento como forma de ministrar essa modalidade somente para as instituições de educação superior que já mantinham cursos na modalidade presencial. Em 2005 o Ministério da Educação, juntamente com a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e Empresas Estatais, criam, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). De fato, apesar da denominação, esta não seria uma universidade nos moldes de uma universidade aberta, pois se assemelha mais a um consórcio de universidades públicas, já que os cursos seriam ministrados por cada universidade e não obedeceriam aos preceitos de origem de uma universidade aberta. Para Silva e Silva (2009), as principais diferenças entre a precursora Open University inglesa e a UAB seriam que na primeira não há exigência de frequência, não existe necessidade de processo seletivo e está aberta a matrícula para qualquer adulto a partir dos 21 anos, independentemente de escolaridade prévia, ao passo que tais características não são adotadas na UAB.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto nº. 5.800 de 8 de junho de 2006, com recursos do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Inicialmente localizado na extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC, foi transferido posteriormente para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde se encontra articulado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes.

Para Moore e Kearsley (2007), em relação aos níveis da educação a distância, existem as instituições com finalidade única (universidades abertas), com finalidade dupla (qualquer Instituição de Ensino Superior - IES), professores individuais, universidades e consórcios virtuais, e cursos e programas. No caso brasileiro, a UAB poderia se enquadrar como um consórcio de IPES, semelhante ao Consórcio Cederj (2010) - consórcio de IPES do Governo do Rio de Janeiro, de onde vem sua origem, muito embora caiba ressaltar que nesse caso o mais correto seria chamar-se a UAB de programa ou, como prefere a Capes, de sistema UAB, visto que a denominação aberta não lhe é a mais adequada. A respeito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vale destacar que, de fato, ele não constitui a criação de uma nova instituição, mas sim a articulação de IES já existentes, o que possibilita “levar ensino

superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos” (UAB, 2008).

A Universidade Aberta do Brasil tem como objetivos:

- (i) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;*
- (ii) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;*
- (iii) a avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;*
- (iv) as contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;*
- (v) o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância* (UAB, 2008).

O curso-piloto de Administração a distância do Projeto Universidade Aberta do Brasil tornou-se possível por conta de uma parceria entre a Seed/MEC, Banco do Brasil (participante do Fórum das Estatais pela Educação) e Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) federais e estaduais.

A Uema participou desde o início, em 2005, como parte integrante da equipe de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) nacional do curso a distância de Administração e depois como membro do Fórum Nacional de Coordenadores do Curso, o que proporcionou a todos os participantes ampla vivência com as diversas etapas da implantação e gestão do Projeto Piloto¹, finalizado em dezembro de 2010, após completar quatro anos e meio de duração. O Projeto Piloto foi o responsável pela implantação da experiência pioneira de constituição da Universidade Aberta do Brasil como forma sistêmica de gestão de cursos a distância geridos pelas instituições públicas brasileiras de ensino superior (SILVA et al., 2008).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico do curso de bacharelado a distância em Administração implementou o Projeto Piloto, que está composto pelo mesmo currículo, contendo as mesmas disciplinas/ementas e o mesmo material didático, cabendo somente a

¹ Trata-se de um projeto nacional unificado ao qual aderiram vinte e cinco universidades públicas (dezoito federais e sete estaduais), que por meio dos seus coordenadores de curso compuseram o Fórum Nacional de Coordenadores, responsável pela gestão acadêmica do curso.

cada instituição participante as adequações regionais e metodológicas de EaD ao Projeto Político Pedagógico.

Cada disciplina do curso possui um plano de ensino elaborado por um professor autor, que foi desenvolvido pelos docentes de cada Instituição Pública de Ensino Superior (Ipes) de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso.

2.1.3 O Curso de Administração da Uema

Em julho de 2006, a Universidade Estadual do Maranhão, que já mantinha cinco cursos presenciais de Administração nos campi de São Luís, Açailândia, Imperatriz, Bacabal e Timon, inicia o curso a distância de Administração, como parte do Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil, criado pelo MEC, sendo que o referido curso é vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Ccsa) da Uema.

O curso presencial de Administração, ministrado também pelo Ccsa no campus da Uema em São Luís, advém do curso mais antigo de Administração existente no Estado do Maranhão, que passa então a conviver com o curso a distância de Administração, também pioneiro nessa modalidade no território maranhense. O Curso Piloto a distância de Administração atua em 15 polos presenciais de educação a distância, nos municípios de: São Luís, Pinheiro, Santa Inês, Zé Doca, Açailândia, Imperatriz, Bacabal, Pedreiras, Barra do Corda, Brejo, Codó, Timon, Colinas, Carolina e Balsas, e concluiu sua primeira turma em dezembro de 2010.

O atual curso presencial de bacharelado em Administração da Uema foi reconhecido por meio da Resolução nº. 325 – CEE de 19 de dezembro de 2002, com funcionamento nos turnos vespertino e noturno. Sua origem vem do Curso de Administração iniciado em 2 de março de 1968 (Resolução nº. 2 – CEE de 14 de fevereiro de 1968), o primeiro curso da Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão (Eapem), criada por meio da Lei nº. 2.728 de 22 de dezembro de 1966. A Eapem deixou de ser escola isolada quando se vinculou à Federação das Escolas Superiores do Maranhão, criada pelo Decreto nº. 3.260, de 22 de agosto de 1972, e posteriormente passou a pertencer à estrutura da Universidade Estadual do Maranhão (Lei nº. 4.400 de 30 de dezembro de 1981) com a denominação de Centro de Ciências Sociais Aplicadas. O Centro mantém também os cursos de Direito, Ciências Sociais e Formação de Oficiais da PMMA e abriga os três principais Departamentos que servem ao curso: Departamento de Administração, Departamento de

Ciências Sociais e Departamento de Direito, Economia e Contabilidade, além da própria Direção do Curso de Administração.

O curso de Administração na modalidade a distância, denominado de Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil, teve seu reconhecimento pela Portaria nº. 67 – Seed/MEC de 20/10/2010 e está também vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual do Maranhão, onde é intermediado pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (Uemanet), que experimentou, na época pela primeira vez, a gestão de um curso a distância de bacharelado em Administração (SILVA et al., 2008).

No caso da Uema, um diretor é responsável pela gestão acadêmica do curso e em cada disciplina há um professor responsável, auxiliado por tutores a distância (que fazem a intermediação do processo ensino-aprendizagem através do Ambiente Virtual de Aprendizagem) e tutores presenciais (que prestam apoio educacional no polo), assessorados por uma equipe multidisciplinar da própria Uemanet.

O curso a distância de Administração da Uema foi financiado pelo Banco do Brasil (BB) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além disso, foi orientado pelas diretrizes da Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação e pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsáveis pelo sistema Universidade Aberta do Brasil.

A Uema determinou sua opção pela educação a distância com a criação, no ano 2000, do Núcleo de Educação a Distância (Nead), que em 2001 recebeu o credenciamento do MEC (Portaria nº. 2.216, de 11/10/2001) que permitia ofertar cursos na modalidade a distância. A atual denominação de Núcleo de Tecnologias para a Educação foi adotada a partir de maio de 2008, quando o Núcleo ampliou sua atuação para além da EaD. Atualmente a Uemanet intermedia as tecnologias educacionais para os cursos a distância na Uema e mantém em seu portfólio de cursos desde cursos Técnico de Nível Médio (13), Aperfeiçoamento (5), Graduação - Licenciatura e Bacharelado (8) e Pós-Graduação – Especialização (6), totalizando 32 cursos, em 32 polos presenciais (UAB, e-Tec, Uema e Uemanet) nos municípios do Maranhão. Conta com 8.500 alunos, 700 tutores (presenciais e a distância) e 143 funcionários trabalhando na equipe multidisciplinar do Núcleo. A equipe multidisciplinar, que trabalha diretamente na intermediação dos cursos da área de Administração, dá suporte a oito cursos e está composta por 12 técnicos.

2.2 EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

A escola presencial é polifônica. Os sons se espalham pelos ambientes e dão sentido ao espaço educativo. Vozes se mesclam nos corredores e nas calçadas próximas. Ecos que provocam lembranças de imagens, cores e cheiros: uniformes, sorrisos, suor. Movimento de corpos em um vaivém permanente: concentração e dispersão (KENSKI, 2009, p. 53).

A educação superior no Brasil, apesar de iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), não consegue atender à grande demanda de matrículas de alunos na educação superior pública e gratuita, abrindo, dessa forma, espaço para o crescimento cada vez mais significativo da educação privada no país (MEC, 2012).

Para um país com as dimensões do Brasil (8,5 milhões de km² de extensão e uma população de mais de 190 milhões de habitantes) é praticamente inviável atender a todas as demandas por uma educação tradicional para as pessoas de todas as idades em cada localidade do território brasileiro (IBGE, 2012).

De acordo com Tafner (2006), a partir dos anos de 1960 pesquisas sobre o retorno dos investimentos sobre educação no Brasil são bastante consistentes com de outros países e permitem concluir que existe uma relação que mostra que os maiores níveis de educação são responsáveis pelos melhores salários. No Brasil atinge-se uma das maiores taxas, onde para cada ano estudado há um correspondente acréscimo de 10% no salario, o que denota claramente que nesse caso existe uma ascensão social em decorrência da educação, o que tem levado milhares de jovens e adultos a buscar uma formação superior.

Há um confronto em nossa sociedade que coloca frente a frente as modalidades presencial e a distância e suas performances. Este é um dos propósitos que se espera responder com este estudo, mas parte dessas respostas já pode ser adiantada na análise crítica de Gadotti, justamente para o objeto desta constatação:

da educação a distância
visão maniqueísta. Contudo, não se deve estranhar esse comportamento. Como dizia Karl Marx, os seres humanos movem-se mais devagar do que a realidade. Entre esses “seres humanos” ele incluía os intelectuais. O ritmo cada vez mais acelerado da realidade das TICs faz com que muito (GADOTTI, 2009, p. 8).

A gestão da educação está apoiada nas ações decorrentes da interpretação prática das teorias educacionais, aqui representadas pelo referencial teórico de aportes como

Vygotsky (2001), Wallon (1971), Piaget (1986), Freire (2005), Siemens (2005), entre outros. Nesse capítulo, e praticamente em todo o marco teórico desse estudo, uma ênfase maior acaba sendo dada à educação a distância até por consequência da tão recente expansão em terras brasileiras e por ser o tema de base desse estudo. Mas é preciso considerar que a única diferença se dá quanto ao tipo de modalidade: presencial ou a distância, afinal tudo é de fato educação. Acredita-se que a médio e a longo prazo não seja mais necessário fazer essa distinção, agora tão forte e tão presente na educação brasileira. Essas modalidades, com o auxílio cada vez maior das tecnologias da informação e comunicação, se tornarão tão transparentes e de uso comum pelas instituições, coordenações de cursos, departamentos, cursos, professores e alunos, que a fronteira entre educação a distância e presencial tenderá a ficar cada vez mais tênue e sua opção de uso vai depender apenas do enfoque metodológico mais adequado para cada conteúdo.

Desta forma, o que se pretende é enfocar a educação sob a ótica da aprendizagem, mudança de paradigma aqui admitida na qual o foco de fato esteja na aprendizagem e não somente no ensino, como preconizado sobretudo na educação presencial. Pois lembrando o conceito de aprendizagem, Oliveira (2003), ao fazer uma releitura da obra de Vygotsky, afirma que aprendizado ou aprendizagem:

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 2003, p. 53).

2.2.1 Teorias da aprendizagem

Para Kant (2002, p. 11-20), a educação está presente no contexto da humanidade, pois “O homem é a única criatura que precisa ser educada” mas também se há de lembrar que “A educação é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”, pois “O homem só pode ser homem mediante a educação”.

A primeira proposta que se apresenta para classificar a educação vem de Moreira (2011), que propõe um arcabouço teórico da aprendizagem e do ensino circunscrito em três grandes áreas: Comportamentalismo (Behaviorismo), Cognitivism (Construtivismo) e

Humanismo. São três visões filosóficas distintas da educação e da forma de como se vê e percebe o ser humano, em sua psique, sua mente e em seu próprio ser (Quadro 1).

Enfoque teórico à aprendizagem e ao ensino	Comportamentalismo	Cognitivismo	Humanismo
Ênfase	Comportamentos observáveis	Cognição	Pessoa
Conceitos básicos	Estímulo. Resposta (comportamento). Condicionamento. Reforço positivo. Objetivo comportamental.	Esquema de assimilação. Signo; instrumento. Invariante operatório. Modelo mental. Aprendizagem significativa. Construto pessoal.	Aprender a aprender. Liberdade para aprender. Ensino centrado no aluno. Crescimento pessoal. Consciência crítica; significação. Autonomia; libertação. Diálogo; amor.
Ideia-chave	O comportamento é controlado por suas consequências.	Construtivismo; o conhecimento é construído.	Pensamentos; sentimentos e ações estão integrados.
Principais autores	Pavlov Watson Guthrie Thorndike Skinner Hull Hebb Tolman Gestalt Gagné	Piaget Bruner Vygotsky Vergnaud Johnson-Laird Ausubel Kelly	Novak Gowin Rogers Freire

Fonte: Moreira, 2011.

Quadro 1 – Enfoque teórico à aprendizagem e ao ensino.

Como se pode notar, várias são as concepções de aprendizagem e não existe um consenso entre as diversas correntes ou autores. No Quadro 1 apresentam-se quatro correntes epistemológicas de concepção da aprendizagem e do desenvolvimento, ilustradas pelas suas práticas pedagógicas. A quarta concepção é a bem mais recente e ainda pouco estudada, mas pelas características intrínsecas serve também como uma nova visão mais adaptável ao contexto da educação a distância.

Mesmo nesse âmbito ainda cabe destacar o enfoque Construtivista dos demais, pois Piaget deixou claro que seus estudos contribuíram mais para criar uma teoria do desenvolvimento do que uma teoria da aprendizagem. Embora contemporâneos, Piaget e Vygotsky nunca se encontraram, mas este último teceu críticas a alguns aspectos abordados pelo primeiro. Vygotsky considerava o fator cultural como presente na aprendizagem, o que não é enfatizado por Piaget. Para Piaget, a aprendizagem se faz pelo desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais, enquanto Vygotsky difere: “[...] o aprendizado

adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis”. Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano caracteriza o que se denomina de Teoria sócio-histórica, fundamentada pela Psicologia Soviética, e que passou a ser estudada mais recentemente no Ocidente.

Três autores têm grande importância nessa abordagem: Vygotsky, Luria e Leontiev (2006). A importância desses autores refere-se à ênfase dada aos processos de aprendizagem sob a ótica da perspectiva sócio-histórica e suas interações socioculturais. Lev Semenovitch Vygotsky, psicólogo bielo-russo também transliterado como Vigotski, Vigotskii, Vygotski ou Vygotsky, viveu na União Soviética pós Revolução Soviética de 1917 e seus estudos são influenciados pelo materialismo histórico/dialético de Marx e Engels, em busca de alternativas entre as concepções idealistas e materialistas para o pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizado humano. A curta vida de Vygotsky não impediu que ele fosse tratado como um gênio à sua época entre seus colegas e seguidores como o neuropsicólogo Alexander Romanovich Luria e o psicólogo Alexei Nikolaevich Leontiev. Luria também ajudou a introduzir o método marxista na Psicologia e Leontiev tratou da concepção do materialismo histórico e dialético na Psicologia (Vigotskii, Luria e Leontiev, 2006).

A importância de Vygotsky (2007) advém de seus estudos sobre a construção de um modelo sócio-histórico de aprendizagem, que pressupõe que o desenvolvimento do cérebro transforme as funções psicológicas elementares por meio do aprendizado cultural intermediado pela história social, em funções psicológicas superiores. A importância da natureza do meio social, assim como da mediação, são características desse modelo, da mesma forma que o processo de internalização, ao permitir a formação de um sujeito ativo e interativo, resultado de suas relações intra e interpessoal. Vygotsky cunha então o termo “zona de desenvolvimento proximal” como sendo a:

(...) distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.112).

Teorias/Autores	Concepção	Prática pedagógica
Empirismo ou Ambientalismo: <ul style="list-style-type: none"> • Associacionismo • Falso materialismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas empíricas em Psicologia. • Conhecimento oriundo das experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado no professor que organiza a informação. • O aluno é o receptáculo da informação que deve ser

<ul style="list-style-type: none"> • Positivismo • Behaviorismo • Psicologia científica 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão do conhecimento. • Maior ênfase no objeto e o sujeito é uma tábula rasa. • Sujeito determinado pelo objeto (meio físico e social) de fora para dentro. • Influência dos fatores externos sobre o indivíduo. • Desenvolvimento e aprendizagem ocorrem simultaneamente. • Aprendizagem é mudança de comportamento. 	<p>memorizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino organizado. • O professor ensina e o aluno aprende. • Supervalorização do papel da escola e do ensino nas transformações do indivíduo e em seu comportamento social. • O aluno é valorizado pela atenção, concentração, esforço, memória, disciplina e trabalho individual.
<p>Inatismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Gestalt (Wertheimer, Kohler e Koffka) • Racionalista • Apriorista 	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento provém de estruturas mentais racionais e precede a experiência. • Ênfase do sujeito sobre a ação do objeto. • O sucesso ou o fracasso educacional são inatos e independem do sistema educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor facilita e auxilia o aluno, com mínima interferência. • O aluno possui uma herança genética. • O aluno aprende e o professor auxilia o aprendizado. • Pouca ênfase no papel educacional da escola e do professor. • Ênfase no talento, aptidão, dom e maturidade do aluno.
<p>Interacionismo, construtivismo ou dialética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev, Baktin, Wallon e Freire • Psicologia materialista (marxista) • Histórico-crítico • Socioconstrutivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-construtivista • Teoria sócio-histórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Práxis da ação do sujeito. • O conhecimento do sujeito é resultado do meio físico e social. • O conhecimento não é solitário e provém da prática social e a ela retorna. • O homem é um ser histórico e social que se desenvolve no meio social por meio de processos psicológicos da linguagem (signo). • Dialética 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno aprende somente quando age e problematiza sua ação por meio do reflexionamento e da reflexão. • O professor por ser mais experiente é interveniente e mediador do processo de aprendizagem do aluno. • A escola e o professor são agentes do processo de ensino-aprendizagem.
<p>Conectivismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siemens, Downes 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuído numa rede, social, tecnologicamente potenciado, reconhecer e interpretar padrões. • Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem e o conhecimento repousam numa diversidade de opiniões. • A aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação. • A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos. • Promover e manter conexões é fundamental para facilitar a aprendizagem contínua. • O tomar de decisões é, em si mesmo, um processo de aprendizagem.

Fonte: o próprio autor com base na sistematização das leituras de Becker (1993, 2003), Freitas (2000), Giusta (1985), Darsie (1999), Rego (1999), Duarte (1999), Siemens (2005).

Quadro 2 – Concepções educacionais de diversos autores e suas práticas pedagógicas.

Paulo Freire é outro educador que utiliza o método materialista-dialético na educação, valendo-se dos conceitos de educação problematizadora (superação da relação opressor/oprimido), que busca na dialogicidade a mudança de uma educação bancária para uma educação que prioriza o contexto vivenciado pelos educandos. O autor afirma: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Pois segundo Freire (1995, p. 98), “o homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação”

Quanto à educação a distância, Moore e Kearsley (2007, p. 239) concordam que uma teoria pedagógica poderia ser aceita, a Teoria da Interação a Distância, onde “a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica”. Os autores apresentam a interação a distância como “o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferentes na elaboração da instrução e na facilidade da interação” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240).

Assim, a Interação a Distância depende de dois fatores: diálogo e estrutura. Moore e Kearsley (2007) entendem que o diálogo é uma decorrência da filosofia educacional adotada, das relações professor-aluno, da área de conhecimento do curso, da linguagem e do meio de comunicação, e dessa forma o diálogo estaria representado pela teoria do aprendizado de Vygotsky:

- *quando usa a língua como um meio pelo qual o aluno constrói um modo de pensar;*
- *como a autonomia do aluno é mostrada pela noção de transferência, e*
- *por meio da troca de significados e do desenvolvimento de uma compreensão compartilhada no âmbito daquilo que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento próximo.*

Quanto à estrutura, ela seria composta pelos elementos de elaboração do curso: objetivos, conteúdos, apresentações, estudos de casos, ilustrações, exercícios, projetos e testes.

Olhando sob a ótica da educação a distância, Filatro (2009) propõe que o panorama da educação pode ser categorizado sob quatro perspectivas (Quadro 3):

Associativo	Cognitivista individual	Cognitivista social	Situada
As pessoas aprendem por associação, inicialmente por meio do condicionamento estímulo/resposta simples, posteriormente por meio da capacidade de associar conceitos em uma cadeia de raciocínios.	As pessoas aprendem ao explorar ativamente o mundo que as rodeia, recebendo <i>feedback</i> sobre suas ações e formulando conclusões.	A descoberta individual de princípios é intensamente suportada pelo ambiente social. Os colegas de estudo e os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento, ao participarem do diálogo com o aluno, ao desenvolverem uma compreensão compartilhada da tarefa e ao oferecerem <i>feedback</i> das atividades e as representações dos alunos.	As pessoas aprendem ao participar de comunidades de prática, progredindo da posição de novatos até a de especialistas por meio da observação, reflexão, mentoria e “legítima participação periférica”.
Skinner, Gagné	Piaget	Vygotsky	Love e Wenger, Cole, Engstrom e Wertsch
Rotina de atividades organizadas. Progressão por meio de componentes conceituais e de habilidades. Objetivos e feedbacks claros. Percursos individualizados correspondentes a desempenhos anteriores.	Construção ativa e integrada de conceitos. Problemas pouco estruturados. Oportunidades para reflexão. Domínio da tarefa.	Desenvolvimento conceitual por meios de atividades colaborativas. Problemas pouco estruturados. Oportunidades para reflexão. Domínio compartilhado da tarefa.	Participação e práticas sociais de investigação e aprendizagem. Aquisição de habilidades em contexto de uso. Desenvolvimento de identidade como aluno. Desenvolvimento de relações de aprendizagem e profissionais.

Fonte: Filatro, A., 2009, baseado em Beetham, 2005.

Quadro 3 – Abordagens teóricas da aprendizagem.

Por outro lado, Almeida (2009) explica que a Pedagogia (do grego *paidós* criança e *agogus* – guiar, conduzir, educar), considerada a arte e a ciência de ensinar crianças e jovens, já não se aplica para as especificidades da educação de adultos, assunto de duas novas teorias, a Andragogia e a Heutagogia. Ambas as teorias estendem seu campo de ação para além do período da educação formal, entendendo a educação sob o aspecto da educação continuada ao longo da vida.

Na Andragogia (do grego andros – adulto e *agogus* – guiar, conduzir, educar) é o adulto que assume a responsabilidade por aprender o que interessa para ele, para sua vida e seu trabalho. A Andragogia surge a partir dos trabalhos de Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire, Schön, Linderman, Knowles, Furter e Carl Rogers, tomando por base os conceitos de

indagação, interação, reflexão, dialética, construção do conhecimento, aprendizagem significativa, motivação intrínseca e experiência como fonte de aprendizagem.

Já na Heutagogia (do grego *heuta* – auto, próprio e *agogus* – guiar, conduzir, educar) o foco se desloca para a autodireção, autoaprendizagem e interaprendizagem do conhecimento compartilhado entre as pessoas. Vai além da Andragogia e se sustenta nos trabalhos de Hase e Kenyon, Paulo Freire, Vygotsky, Figueiredo e Afonso (2006) (ALMEIDA, 2009).

Por fim, tem-se o Conectivismo, que se apresenta como uma nova alternativa para entender a aprendizagem multifacetada e como ela se processa em rede. Essa é a proposta de Siemens (2005), que diz que a educação deve se manter relevante ao longo da vida, alinhando-se às necessidades dos alunos e às mudanças no campo do trabalho, pois a aprendizagem e o conhecimento não são conteúdos estáticos, além do que grande parte do nosso aprendizado ocorre de modo informal e pelo meio social. “Aprender é fluido. Tem impacto em outras áreas como o trabalho e a vida” (SIEMENS, 2005, p. 2).

Siemens (2005) argumenta que as principais teorias do aprendizado (behaviorismo, cognitivismo e construtivismo), que são fundamentalmente utilizadas na criação de ambientes instrucionais, foram elaboradas em uma época em que a tecnologia ainda não causava impacto na educação, mas que, ao longo dos últimos vinte anos, a tecnologia reorganizou a nossa vida e a nossa forma de aprender.

O Quadro 4 apresenta uma comparação do Conectivismo proposto por Siemens (2005) com as demais teorias da Educação:

Propriedades	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa negra – enfoque no comportamento observável.	Estruturado, computacional.	Social, sentido construído por cada aluno.	Distribuído numa rede, social, tecnologicamente potenciado, reconhece e interpreta padrões.
Quais são os fatores de influência?	Natureza da recompensa, punição, estímulos.	Esquemas existentes, experiências prévias.	Engajamento, participação social, cultural.	Diversidade da rede.
Qual é o papel da memória?	A memória é o inculcar de experiências repetidas, onde a recompensa e a punição são mais influentes.	Codificação, armazenamento, recuperação.	Conhecimento prévio remisturado para o contexto atual.	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, existente nas redes.

Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta.	Duplicação dos construtos do conhecimento de quem sabe.	Socialização.	Conexões com nós.
Que tipos de aprendizagem são concebidos?	Aprendizagem baseada em tarefas.	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas.	Social, mal definida	Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento.

Fonte: Siemens, 2005, p. 36.

Quadro 4 – Comparação entre teorias da aprendizagem

Para Siemens (2005), a principal diferença entre o Conectivismo e as demais teorias de aprendizagem reside no fato de que o conhecimento encontra-se distribuído em redes de conexões e que a aprendizagem consiste em construir e circular nessas redes. Nesse aspecto, o Conectivismo se identifica mais com o Construtivismo do que com o Cognitivismo. Entretanto, Siemens (2005) admite que buscou seus fundamentos nos trabalhos de Papert, Bandura, Bruner, Vygotsky e McLuhan.

Dessas correntes, a que mais se adequa aos propósitos desse estudo estaria entre o Interacionismo, o Construtivismo e o Conectivismo, com ênfase na Andragogia e Heutagogia, que fluem para um mesmo arcabouço teórico entrando em confluência com as ideias mais especificamente concebidas por Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev, Baktin, Wallon e Freire e seus seguidores.

2.2.2 Educação a distância

A educação a distância caracteriza-se por relações de ensino-aprendizagem, suportadas por redes de computadores e mediatizadas pelas TICs. Segundo Moore e Kearsley (1996, p. 2), a definição clássica de educação a distância relaciona os princípios educacionais com formas específicas de gerir essa modalidade de educação:

A educação a distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em diferentes locais através do ensino e os resultados provêm de técnicas especiais no *design* do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação através da eletrônica, bem como uma organização especial e arranjos administrativos (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 2).

Na legislação brasileira, a educação a distância foi definida no Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), expressando em seu artigo Art. 1:

(...) a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Parte-se do pressuposto de que, em processos de educação a distância, as questões de relacionamento afetivo e a busca de conhecimento por parte dos alunos, presentes na compreensão contemporânea do que seja o processo de ensino-aprendizagem, aconteçam com relativa independência temporal e espacial que caracterizam a própria EaD. A permanência dos alunos e o enfoque paradigmático na aprendizagem são distintos e diferenciados diante das novas formas de relações sociais, que promovem também a sociabilidade por intermédio das redes de comunidades virtuais criadas em ambientes mediados por computadores.

O lócus no qual emerge essa nova concepção de interação social de espaço e tempo é a Internet². A outrora ficção do Ciberespaço³, e onde se desenvolveu a Cibercultura⁴, estabeleceu-se como uma realidade social virtual decorrente da interatividade entre os seres humanos e os computadores, mediados por TIC.

Segundo Peters (2009, p. 73), não existe um único conceito sobre educação a distância, pois se pode distinguir vários modelos de EaD:

- *o modelo da preparação para exame;*
- *o modelo da educação por correspondência;*
- *o modelo multimídia (de massa);*
- *o modelo de educação a distância em grupo;*
- *o modelo do aluno autônomo;*
- *o modelo do ensino a distância baseado na rede;*
- *o modelo da sala de aula tecnologicamente estendida.*

²Internet “é o tecido de nossas vidas” (CASTELLS, 2003, p. 7). Utilizar-se-á ao longo deste texto os termos Internet e Rede com o mesmo significado.

³ Ciberespaço é “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, pág. 92).

⁴ Cibercultura está composta por três princípios fundamentais: interconexões, comunidades virtuais e inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p. 127).

Para um melhor entendimento do processo da educação a distância, busca-se mais uma vez em Moore e Kearsley (2007, p. 12-4) o modelo conceitual de EaD, descrito em seus principais componentes:

- *uma fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida;*
- *um subsistema para estruturar esse conhecimento em materiais e atividades para os alunos, e que denominaremos cursos;*
- *outro subsistema que transmita os cursos para os alunos;*
- *professores que interagem com os alunos, à medida que usam esses materiais para transmitir o conhecimento que possuem;*
- *alunos em seus ambientes distintos;*
- *um subsistema que controle e avalie os resultados, de modo que intervenções sejam possíveis, quando ocorrerem falhas;*
- *uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas.*

Para o MEC, esses principais elementos estão explícitos no documento “Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância” (MEC, 2007, p. 7-8), a saber:

- (i) *concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;*
- (ii) *sistemas de comunicação;*
- (iii) *material didático;*
- (iv) *avaliação;*
- (v) *equipe multidisciplinar;*
- (vi) *infraestrutura de apoio;*
- (vii) *gestão acadêmico-administrativa;*
- (viii) *sustentabilidade financeira.*

Esta estrutura delinea o contexto operacional da EaD e, portanto, faz parte dos assuntos e temas a serem abordados no referencial teórico que contextualiza esse estudo.

Peters (2009, p. 45-46) resume e destaca que a EaD se desenvolveu em três períodos distintos, sendo que cada um superou o anterior e onde se percebe bem a defasagem temporal em relação ao nosso país:

1. *A instrução por correspondência, que acompanhou a industrialização do trabalho, preenchendo lacunas e compensando as deficiências do sistema educacional, especialmente no treinamento profissional.*

2. *A educação a distância nos anos de 1970, 1980 e 1990, que ajudou as universidades nos países industrializados e nos países em desenvolvimento a canalizarem um crescente número de alunos que não completaram o segundo grau para a educação superior.*

3. *A educação a distância informatizada, que nos permite reagir e lidar com as principais mudanças sociais mencionadas. Isso representa o maior desafio do futuro.*

Para Moore e Kearsley (2007, p. 7), é comum a utilização das palavras tecnologia e mídia como sinônimas, o que não é adequado segundo os autores, pois em EaD “a tecnologia é que constitui o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia”. As mídias podem ser: texto, imagens (fixas e em movimento), sons e dispositivos.

A tecnologia e a mídia marcaram a evolução inovadora da EaD ao longo de cinco gerações, e é o que se propõe com a descrição de um resumo do contexto histórico da EaD como o concebido por Moore e Kearsley (2007, p. 26): 1ª geração – Correspondência; 2ª geração – Transmissão por rádio e TV; 3ª geração – Universidades abertas; 4ª geração – Teleconferência; e 5ª geração – Internet/web.

A educação a distância teve registrado seu início em 1720 nas aulas por correspondência organizadas pela Gazette de Boston (EUA), demarcando, assim, o que na década de 1880 caracterizar-se-iam como cursos de instrução por correspondência (por serem enviados pelo correio) e denominados desde então como: estudo por correspondência, estudo em casa e estudo independente (quando nas universidades). Grande parte do sucesso desses cursos aconteceu devido à expansão dos serviços postais, como decorrência do incremento do transporte ferroviário (NUNES, 2009).

A segunda geração da EaD ficou caracterizada pela entrada do rádio e da TV na educação a distância. A primeira autorização para utilização do rádio foi dada à americana Latter Day Saints, da University of Salt Lake City em 1921. Entretanto, o uso do rádio não teve atendidas suas expectativas iniciais quanto a sua utilidade na EaD.

A terceira geração é marcada pela criação, em 1967, da Universidade Aberta (The Open University) do Reino Unido, a primeira universidade nacional aberta de educação a distância a utilizar-se dos procedimentos da economia de escala para o incremento das matrículas, e fazendo uso de todas as tecnologias disponíveis na oferta de cursos superiores.

A quarta geração de EaD é marcada pela tecnologia da teleconferência, que foi criada em 1980, nos Estados Unidos, com a finalidade de utilização em grupo (classes), diferentemente da modalidade de estudo em casa, o que atraiu a atenção de educadores e

técnicos educacionais, por conta das semelhanças com o modo tradicional de educação presencial.

A atual e quinta geração da educação a distância não existiria sem a Internet, que teve como precursor o projeto PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching) da University of Illinois nos anos de 1970. Nessa mesma época a Intel inventava seu microprocessador (1971), surgia o Altair 8800 (1975), o primeiro computador pessoal, incrementando assim o uso da educação baseada no computador, o que proporcionou o desenvolvimento de programas informáticos educacionais (*courseware*).

Ultimamente, além dos avanços da Web 2.0 e das redes sociais, entre outros, estão em voga as iniciativas de compartilhamento de cursos como a proposta de conteúdos em aberto do Massachusetts Institute of Technology (MIT), que se propôs a disponibilizar on-line, na Internet, seus materiais educativos, iniciativa essa que está sendo seguida por várias universidades tradicionais de outros países.

Para Peters (2009, p. 38), as universidades tradicionais ainda não perceberam que a EaD está mudando lentamente a educação superior de quatro maneiras (fato que no Brasil se deve mais recentemente a UAB):

1. *a educação superior para estudantes adultos (que trabalham) está cada vez mais se tornando uma realidade;*
2. *a educação profissional continuada pode ser mais desenvolvida e expandida sem interrupção da atividade profissional;*
3. *um número substancialmente maior de estudantes pode ser admitido nas universidades;*
4. *o custo-benefício da educação superior está melhorando.*

De acordo com Moore e Kearsley (2007), o aluno de Educação a Distância nos Estados Unidos é um adulto na faixa etária entre 25 e 50 anos, representativo do modelo educacional a distância institucionalizado naquele país, com predominância para uma educação continuada e não para uma formação regular de graduação, como é a proposta da UAB.

2.2.2.1 Educação a distância no Brasil e no Maranhão

De acordo com Alves (2009), a Educação a Distância no Brasil já era praticada antes de 1900, quando eram oferecidos, nos classificados dos jornais do Rio de Janeiro, os primeiros cursos profissionalizantes de datilografia por professores particulares. De fato e

com registro, a EaD foi iniciada somente com a instalação, em 1904, das Escolas Internacionais (empresa americana especializada nos setores de comércio e serviços, que utilizava o ensino por correspondência). Essa fase, caracterizada como da primeira geração, também encontrou sua expansão no país por meio do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941), só para citar essas três importantes organizações que delinearam seu mercado por uma educação profissional por correspondência e que até hoje atuam no país. De onde se pode concluir que no Brasil esta primeira geração de EaD teve como foco a educação técnica.

O Brasil entra na segunda geração da EaD com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que, embora sendo uma instituição privada, funcionava numa escola superior mantida pelo governo, mas por pressão dos revolucionários de 1930 foi doada em 1936 ao Ministério da Educação e Saúde, o que motivou a criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Esta geração no Brasil foi caracterizada principalmente pela educação de adultos.

Os efeitos da criação da Open University inglesa também foram sentidos aqui no Brasil, tanto que alguns parlamentares tomaram a iniciativa, em 1972, de criar uma universidade aberta, por meio da proposição Nº 962, que foi arquivada. Outra tentativa foi feita em 1974, por meio do projeto de lei Nº 1.878, que também foi arquivado.

Bayma (2009) aponta uma tendência da educação brasileira na busca de “uma convergência entre a educação convencional e virtual”, justificada em decorrência da legislação educacional e a consolidação da educação a distância no país, onde busca-se um modelo híbrido, tendo como determinantes os objetivos e perfis dos alunos e das instituições.

Dentro do contexto estadual pode-se dizer que a educação a distância no Estado do Maranhão inicia na segunda geração de EaD, com a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (TVE do Maranhão), em dezembro de 1969, uma das nove emissoras educativas instaladas no país entre o período de 1967 e 1974, sem nenhum planejamento de política setorial do governo federal (FRADKIN, 2008). Destas, somente três, entre elas a TVE do Maranhão, se voltaram para a educação, fazendo com que a partir daquele ano fossem ministradas aulas do segundo ciclo do ensino fundamental no Centro Educativo do Maranhão (Cema).

Considerada sua contribuição para a Educação, a Fundação Maranhense de TVE introduzira inovações tanto no conteúdo, como no processo. A socialização dos alunos através das telessalas, o exercício da responsabilidade, a ênfase dada à

dinâmica de grupo e ao papel do orientador são dignos de menção (AVÍZ; SILVA, 2001, p. 49).

A TVE do Maranhão foi a primeira emissora a elaborar um sistema próprio de televisão educativa, que teve origem nas necessidades detectadas por um diagnóstico que apontava a baixa frequência escolar e a falta de professores qualificados no Estado. Funcionou, inicialmente, como circuito fechado de televisão (depois em circuito aberto), com televisores em branco e preto instalados nas salas de aula, tendo a presença de um orientador de aprendizagem que auxiliava os alunos nas atividades agendadas no material didático impresso (OZORIS, 2001).

A Unesco considerou a TVE do Maranhão como a melhor experiência de televisão educativa na América Latina, tendo seu modelo copiado para o restante do país e para o continente africano. Ainda hoje a TVE do Maranhão é referenciada nacional e internacionalmente como uma experiência brasileira única e pioneira em EaD (SILVA, 2008).

A segunda incursão maranhense na educação a distância ocorreu a partir das ações da Universidade Estadual do Maranhão, quando da criação de uma nova versão para o Programa de Capacitação Docente (Procad), que ministrava cursos presenciais nas férias escolares para professores da rede pública de Educação. A Uema definiu seus objetivos de EaD por meio da Resolução nº 73/98 do Cepe/Uema, quando buscava “ampliar o espaço de atuação da Uema frente aos desafios geográficos limitadores da oferta de cursos presenciais” (Uema, 1998). A implantação desse programa contou com a consultoria da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), uma das universidades pioneiras na oferta de cursos a distância no país. Iniciou com a autorização para funcionamento do Curso de Magistério em Nível Médio (Magistério 2001), aprovado segundo Parecer nº 246/98 e Resolução nº 192/98 do Conselho Estadual de Educação (CEE), cujo objetivo expresso era “propiciar a formação de professores leigos em atividade na rede pública do Estado do Maranhão”. Essa primeira experiência com a modalidade de ensino a distância tratava-se de uma concessão extraordinária do CEE, que permitiu à Uema atuar no nível da educação básica no Estado do Maranhão (CEE, 1998). O curso contava com fascículos impressos adquiridos da UFMT e era acompanhado de tutoria presencial, com tutores formados pela própria UFMT. Em 2000, essa experiência proporcionou a criação do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Uema, seguido, em 2001, pelo credenciamento do MEC para oferta de cursos na modalidade a distância (Portaria nº 2.216, de 11/10/2001) e mudança para a atual denominação de Uemanet, dez anos depois, em maio de 2008 (MEC/SESu, 2001).

Cabe ainda citar como experiência singular no Estado a criação da Universidade Virtual do Estado do Maranhão (Univima), em julho de 2003, pela Secretaria Estadual da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (Sectec), da qual a própria Uema é uma autarquia vinculada. A Univima foi estruturada nos moldes de uma universidade virtual, conforme descrito por Moore e Kearsley (2007), comportando estúdios de gravação e edição, salas de videoconferência, laboratórios de informática e de produção. Utiliza os serviços de teleconferência através da plataforma digital do software IP.TV, desenvolvido pela empresa VAT, que integra os sinais de TV por rede IP da Internet, que são enviados por banda alugada de satélite, para captação em antenas parabólicas instaladas nos seus polos. A Univima, como não é credenciada pelo MEC para oferecer cursos regulares de educação a distância, manteve parceria com a Uema no projeto piloto do curso de Administração na modalidade a distância da UAB.

Convém explicar que nesse modelo de organização das instituições com finalidade dupla, aqui denominada de semipresencial ou bimodal, aparece quase sempre a figura dos Nead – Núcleos de Educação a Distância das universidades públicas. Esses Núcleos congregam pessoal técnico e pedagógico, e de suporte de TIC, sendo que os professores geralmente são convidados a participar diretamente junto aos departamentos. Várias são as atividades, vinculações e denominações dos Nead nas universidades. Na Universidade Estadual do Maranhão adotou-se a denominação de Núcleo de Tecnologias para a Educação, cuja sigla ficou instituída como Uemanet, para lembrar que o Núcleo faz parte da Uema e é o responsável pelo apoio às atividades da educação, subsidiando com as TIC os cursos em todos os níveis, encontrando-se, por conseguinte, vinculado diretamente à Reitoria, como órgão de assessoria e operacionalização da EaD na universidade.

2.2.2.2 Processo de Aprendizagem

O processo de aprendizagem pode se dar por autoaprendizagem e por aprendizagem colaborativa.

A autoaprendizagem, aprendizagem autônoma ou atividade independente de Wedemeyer (1971), é dirigida e regulada pelo aluno autônomo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, sob orientação do professor, e normalmente de forma assíncrona (e-mail e fóruns).

A aprendizagem cooperativa e colaborativa decorre da aprendizagem individual que é influenciada pelas interações sociais interpessoais e em grupo, que interagem segundo

os princípios educacionais do sócio-construtivismo de Vygotsky (1978). A aprendizagem cooperativa acontece quando os alunos distribuem as tarefas e realizam o trabalho individualmente para alcançar um resultado final. Nesse caso, a interação e a negociação são menos significantes ao longo do processamento da tarefa e realizada principalmente de forma assíncrona. Já a aprendizagem colaborativa baseia-se no construtivismo de Piaget (1975) e no sócio-construtivismo de Vygotsky (1978), onde os alunos trabalham em conjunto para a consecução do objetivo final. Aqui a interação e negociação são constantes e intensas, sendo realizadas de forma síncrona. Em ambas podem existir momentos presenciais e a distância, sendo a aprendizagem colaborativa, pelo próprio escopo, considerada superior à aprendizagem individual.

Para Palloff e Pratt (1999) é desse trabalho em grupo que surgem as comunidades de aprendizagem e o conhecimento gerado pode ser expresso por meio das comunidades virtuais da Internet. Essas novas oportunidades proporcionadas pela Internet vieram permitir a implantação da aprendizagem colaborativa assistida por computador, se concretizando cada vez mais como a grande e nova tendência da educação a distância, o denominado de *b-learning* (*blended learning*), composto por momentos presenciais e a distância, maximizando as vantagens da aprendizagem assíncrona e combinando diversas formas de distribuição de conteúdo.

2.2.2.3 Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador

Para Sthal, Koschmann e Suthers (2006, p. 1) a Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador (Computer Supported Collaborative Learning - CSCL) “é um ramo emergente das ciências da aprendizagem que estuda como as pessoas podem aprender em grupo com o auxílio do computador”. Diferentemente de se imaginar que seja uma aplicação da Informática na Educação, a proposta do CSCL é promover o aprendizado em grupo por meio das interações sociais. Não basta apenas disponibilizar conteúdos na rede, faz-se necessário a atuação do professor para promover a interação com e entre os alunos de forma colaborativa.

A Aprendizagem Colaborativa Assistida por Computador pode ser explicada pela Teoria Sociocultural de Vigotsky, que enfatiza que a aprendizagem decorre da interação do aluno com o ambiente, a sociedade e a cultura do seu meio. Também se aplica à Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria do mesmo autor, que aposta em uma aprendizagem

orientada por um professor ou tutor e onde o Construtivismo de Piaget contribui com a construção do próprio conhecimento.

Santoro, Borges e Santos (1999) apresentam um quadro de uso das teorias da aprendizagem que mais se adequam à aprendizagem colaborativa, replicadas no Quadro 5.

Teorias de Aprendizagem	Características
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. Níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo. Desenvolvimento facilitado pela oferta de atividades e situações desafiadoras. Interação social e troca entre indivíduos funcionam como estímulo ao processo de aquisição de conhecimento.
Teoria Construtivista de Bruner	Aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento. Instrução relacionada a contextos e experiências pessoais. Determinação de sequências mais efetivas de apresentação de material. Teoria contemporânea: criar comunidades de aprendizagem mais próximas da prática colaborativa do mundo real.
Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky	Desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade (Zona Proximal de Desenvolvimento). Desenvolvimento cognitivo completo requer interação social.
Aprendizagem baseada em Problemas/ Instrução ancorada	Aprendizagem se inicia com um problema a ser resolvido (âncora ou foco). Centrada no aprendiz e contextualizada. (HSIAO, 1998).
Cognição Distribuída	Interação entre indivíduo, ambiente e artefatos culturais. Ensino recíproco. Importante papel da tecnologia. (HSIAO, 1998).
Teoria da Flexibilidade Cognitiva	Reestruturação de conhecimento como resposta a demandas situacionais. Revisita ao material instrucional (SPIRO ET AL, 1992). Atividades devem conter múltiplas representações do conteúdo. Fontes de conhecimento interconectadas e compartimentadas.
Cognição Situada	Aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. Interação social e colaboração são componentes críticos para aprendizagem (comunidade de prática) (LAVE, 1988).
Aprendizagem Auto-regulada/ Metacognição	Controle e monitoramento da própria cognição pelo sujeito. Auto-observação, autojulgamento, autoreação (HSIAO, 1998).
Aprendizagem por Observação	Não ação, não participação. Ouvir ou assistir libera realização de outros processos mentais.

	Utilização da memória. Obtenção de informações em um diálogo.
--	--

Fonte: Santoro, Borges e Santos (1999).

Quadro 5 - Teorias de Aprendizagem e suas principais características utilizadas na aprendizagem colaborativa assistida por computador.

2.3 COMPARAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O *Censo EAD.BR – Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010* (ABED, 2010), produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), apresentou pela primeira vez um item denominado “A EAD em 2010 comparada à educação presencial”, de onde extrairam-se os principais dados para ilustrar essa visão comparativa das duas modalidades.

A primeira constatação percebida é a de que não deve existir tanta motivação institucional para promover esse tipo de comparação, pois 67% das instituições consultadas e participantes do censo preferiram não responder a esse questionamento, o que já parece sintomático e dificulta uma extrapolação dos resultados. Mas levando-se em consideração os que responderam, que correspondem a um total de 253 instituições, a maioria respondeu favoravelmente aos cursos a distância na comparação entre estes e os presenciais, destacando que a qualidade dos cursos a distância é melhor do que os cursos presenciais, sendo 16,9% para os cursos autorizados, 18,3% para os cursos livres e 20% para os cursos corporativos (Tabela 8).

Tabela 8 – Comparação EaD e EP

Qualidade da EaD em relação à EP	Número de questionários respondidos			
	Autorizados	Livres	Corporativos	Total
Muito melhor	5	9	1	15
Melhor	23	15	7	45
A mesma	16	5	2	23
Pior	0	0	0	0
Muito pior	0	0	0	0
Não informado	92	53	25	170
Total	136	82	35	253

Fonte: Abed, 2010.

Entre as vantagens que podem proporcionar os cursos a distância em relação aos cursos presenciais, a ordem de importância vai da redução de custos (37,2%) à pouca interferência na produção dos cursos (7,9%), com um número expressivo de opiniões

apontando como vantagens a agilidade na execução (36%) e a possibilidade de atendimento padronizado (29,2%) (Tabela 9).

Tabela 9 – Vantagens da EaD

Vantagens da EaD	Questionários respondidos
Redução de custos	94
Agilidade na execução	91
Pouca interferência na produção dos cursos	20
Possibilidade de atendimento padronizado	74
Total	253

Fonte: Abed, 2010.

A principal desvantagem dos cursos a distância apontada na pesquisa está relacionada à complexidade de implantação dos cursos em sua operacionalização (48,6%). As demais desvantagens listadas (custo inicial elevado, baixa aceitação pelo pessoal da instituição e impessoalidade na relação com o aluno) foram muito pouco apontadas, indicando que a grande desvantagem da EaD percebida pelas instituições é a complexidade da implantação ou da parte operacional da EaD. Em uma descrição textual na interpretação da pesquisa é dito que somente as instituições que mantêm cursos autorizados foram as que apontaram desvantagens dos cursos a distância em relação aos cursos presenciais (Tabela 10).

Tabela 10 – Desvantagens da EaD

Desvantagens da EaD	Questionários respondidos
Custo inicial elevado	13
Impessoalidade na relação com o aluno	4
Implantação complexa/Parte operacional complexa	123
Baixa aceitação pelo pessoal da Instituição	7
Total	253

Fonte: Abed, 2010.

Por último, fazendo referência à qualidade dos aspectos gerais dos cursos a distância em relação aos cursos presenciais, cabe destacar que os aspectos relacionados a seguir foram tidos como iguais para as duas modalidades nos cursos autorizados: atendimento administrativo aos alunos (43,4%), atendimento pedagógico aos alunos (33,8%), atendimento administrativo ao professor (41,2%), atendimento pedagógico ao professor (33,8%), acesso do estudante aos cursos que pretende fazer (33,8%) e permanência (não evasão) dos alunos nos cursos (27,9%). Somente dois aspectos superaram as expectativas como melhores nos cursos a distância em relação aos cursos presenciais: preparação docente para uso dos recursos tecnológicos (51,5%) e serviço de suporte tecnológico ao professor e aos alunos (43,4%), observando-se que ambos se referem a recursos e suportes tecnológicos.

Quanto aos cursos livres e cursos corporativos, esses dois obedecem a um mesmo padrão no qual os aspectos seguintes são melhores nos cursos a distância em relação aos cursos presenciais: atendimento pedagógico aos alunos (71,4% e 22,8%, respectivamente), preparação docente para uso dos recursos tecnológicos (41,5% e 31,4%), serviço de suporte tecnológico ao professor e alunos (41,5% e 34,3%) e acesso do estudante aos cursos que pretende fazer (29,3% e 31,4%). Desses quatro aspectos, dois repetem a mesma resposta dos cursos autorizados, quanto aos recursos e suportes tecnológicos e os outros dois referem-se a questões discentes, como pode ser visto na Tabela 11.

Vale ainda a pena comentar que, entre os aspectos gerais dos cursos, o item permanência dos alunos nos cursos é onde a EaD apresenta o pior resultado, sendo a seguinte porcentagem dos outros cursos: cursos autorizados (61,5%), cursos livres (84,6%) e cursos corporativos (83,3%), sendo que nos cursos autorizados e corporativos esse quantitativo suplanta o de EaD melhor do que o presencial.

A divergência desses resultados entre os dois cursos foi um dos elementos motivadores da elaboração desse estudo, na intenção de tentar expor as razões dessa vantagem do recém criado curso a distância de Administração em relação ao tradicional curso presencial de Administração. Seriam essas consequências oriundas de distintas formas de gestão acadêmica nos dois cursos? Ou implicariam diferentes formas de aprendizagem por parte dos alunos em decorrência da modalidade? Estariam esses resultados relacionados ao perfil do aluno? Ou será que a diferença refere-se às estratégias docentes?

Tabela 11 – Qualidade dos aspectos gerais de cursos de EaD e EP

Aspectos gerais dos cursos	Nível de qualidade														
	Cursos autorizados					Cursos livres					Cursos corporativos				
	Melhor	Igual	Pior	N/I	Total	Melhor	Igual	Pior	N/I	Total	Melhor	Igual	Pior	N/I	Total
Atendimento administrativo dos alunos	23	59	4	50	136	17	28	0	37	82	3	12	0	4	35
Atendimento pedagógico aos alunos	39	46	3	48	136	25	22	0	35	82	8	7	0	21	35
Atendimento administrativo ao professor	27	56	3	50	136	18	26	1	37	82	2	12	0	21	35
Atendimento pedagógico ao professor	40	46	1	49	136	20	24	0	38	82	6	7	0	22	35
Preparação docente para uso dos recursos tecnológicos	70	16	1	49	136	34	11	0	37	82	11	3	0	21	35
Serviço de suporte tecnológico ao professor e alunos	59	28	0	49	136	34	11	0	37	82	12	3	0	20	35
Acesso do estudante aos cursos que pretende fazer	37	44	3	52	136	24	20	1	37	82	11	3	1	20	35
Permanência (não evasão) dos alunos nos cursos	18	38	24	56	136	15	15	11	41	82	1	7	5	22	35

Fonte: Abed, 2010.

2.3.1 Gestão acadêmica

A Educação a Distância no Brasil é atualmente regida pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que em seu primeiro parágrafo determina a forma de organização e a quem compete credenciar a EaD: “§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União” (BRASIL, 1996).

No primeiro parágrafo do artigo 1º. do Decreto nº. 5.622 essa forma de organização começa a ser concebida: “§ 1º. A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais [...]”. E complementando as exigências de credenciamento, é citado em parágrafo único do artigo 7 que: “Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 2005).

Além dessas regulamentações principais pode-se citar ainda a Portaria nº 301/1998, que estabelece os procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação; a Portaria nº 2.253/2001, que autoriza a oferta de disciplinas não presenciais em cursos de graduação regulares; e a Lei nº 11.273/2006, que possibilita o pagamento de bolsas para professores e tutores participantes de projetos experimentais do Ministério da Educação para a formação superior inicial e continuada, em particular de programas de Educação a Distância. Para Mill, Brito, Silva e Almeida (2010, p. 2):

O documento do Ministério da Educação *Referenciais de qualidade para educação a distância* destaca a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação a distância (Brasil, 2007). Entretanto, são escassos os estudos e os textos sobre gestão da educação a distância (EaD). Consideramos a gestão educacional um campo de extrema importância para se compreender o conjunto do processo de ensino-aprendizagem na educação básica ou superior e, também, na educação presencial ou a distância (MILL, BRITO, SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 2).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância tiveram uma primeira proposta em 2003, sendo a atual, de 2007, resultante de uma consulta pública submetida em agosto desse mesmo ano. Os Referencias de Qualidade complementam as legislações

pertinentes a EaD e também definem estruturas sistêmicas de gestão acadêmica, resumida no Quadro 6.

Tópicos da abordagem sistêmica da EaD	Subtópicos
Concepção de Educação e Currículo no processo de ensino e aprendizagem	O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar.
Sistemas de Comunicação	O princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.
Material didático	A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo.
Avaliação	Avaliação da aprendizagem Avaliação institucional
Equipe multidisciplinar	Docentes Tutores (presencial e a distância) Pessoal técnico-administrativo (coordenador do polo de apoio presencial)
Infraestrutura de apoio	Coordenação acadêmico-operacional da IES Polo de apoio presencial (biblioteca, laboratório de informática, secretaria, sala de tutoria e laboratório de ensino)
Gestão Acadêmico-administrativa	Gestão da tutoria Sistema logística Sistema de avaliação Sistema de informação Cadastro de equipamentos Sistema de atos acadêmicos Registros de resultados Sistema docente
Sustentabilidade financeira	Investimento Custeio

Fonte: adaptado de MEC/Seed (2007, p. 8-31).

Quadro 6 – Referencias de qualidade para a educação a distância

Alonso (2010) destaca duas formas de interpretar o fomento da EaD no Brasil:

Na análise, dois aspectos são enfatizados: o relacionado à lógica de expansão da educação superior que incide também sobre a modalidade a distância e, intrínseco a essa modalidade de ensino, a lógica estabelecida em sua organização, fundamentada independentemente das naturezas dos estabelecimentos de ensino superior, nos elementos a serem dispostos na concretização de seus sistemas. Por conta dessas lógicas complementares entre si, a oferta da educação a distância (EaD), tanto na esfera pública quanto na esfera privada, constitui modelo bastante similar nas instituições com ela implicadas, equalizando sua oferta e condicionando a qualidade dos cursos, denotando seu “lugar” no ensino superior (ALONSO, 2010, p. 1319).

O sentido da administração no processo acadêmico não estaria tão evidenciado se não iniciasse pelo planejamento, uma constante na Educação, ou como explanam Todorov, Moreira e Martone (2009):

Uma das marcas fundamentais do processo educacional é a necessidade de um planejamento constante. Planejar práticas educacionais mais eficientes não significa somente escolher um material adequado para o curso que será ministrado, conhecer minimamente as características das pessoas que participarão do processo de aprendizagem, pesquisar e utilizar métodos efetivos de ensino que de fato propiciem condições para o aprendizado etc. Planejar significa também ter total clareza dos objetivos que se quer alcançar, ou seja, saber especificar claramente os comportamentos que gostaríamos de observar em nossos alunos ao final do processo, assim como fornecer as condições mais apropriadas para que esses comportamentos sejam de fato adquiridos (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009, p. 289).

Florenzano (2010), ao pesquisar sobre a influência do processo de avaliação de cursos superiores de graduação proposta pelo MEC/Inep, para um curso de Administração, concluiu a importância dessa avaliação para a gestão acadêmica do curso, inclusive impactando na própria gestão da instituição de ensino, principalmente na fase do planejamento educacional. Recentemente, inclusive, houve uma implementação dessa avaliação com a elaboração do primeiro instrumento que compatibiliza a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de tecnólogo, licenciatura e bacharelado, para as modalidades presencial e a distância. O instrumento está composto por três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura, cada qual contendo 22, 20 e 21 indicadores, respectivamente. Da forma como é aplicado, e ainda levando em consideração as adaptações pelas quais as IES necessitam passar para serem avaliadas, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância induz à gestão acadêmica dos cursos de graduação (MEC/INEP/DAES/SINAES, 2012). As dimensões e seus respectivos indicadores estão expostos no Quadro 7.

Dimensões	Indicadores
Organização didático-pedagógico	Contexto educacional Políticas institucionais no âmbito do curso Objetivos do curso Perfil profissional do egresso Estrutura curricular Conteúdos curriculares Metodologia Estágio curricular supervisionado Atividades complementares Trabalho de conclusão de curso Apoio ao discente Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso Atividades de tutoria Tecnologias de informação e comunicação

	Material didático institucional Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes Número de vagas Integração com as redes públicas de ensino Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS Ensino na área de saúde Atividades práticas de ensino
Corpo docente e tutorial	Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE Atuação do coordenador Experiência do coordenador do curso em cursos a distância Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador Regime de trabalho do coordenador do curso Carga horária de coordenação de curso Titulação do corpo docente do curso Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores Regime de trabalho do corpo docente do curso Experiência profissional do corpo docente Experiência no exercício da docência na educação básica Experiência de magistério superior do corpo docente Relação entre o número de docentes e o número de estudantes Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente Produção científica, cultural, artística ou tecnológica Titulação e formação do corpo de tutores do curso Experiência do corpo de tutores em educação a distância Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente
Infraestrutura	Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral TI Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos Sala de professores Salas de aula Acesso dos alunos a equipamentos de informática Bibliografia básica Bibliografia complementar Periódicos especializados Laboratórios didáticos especializados: quantidade Laboratórios didáticos especializados: qualidade Laboratórios didáticos especializados: serviços Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial Sistema de referência e contrarreferência Biotérios Laboratórios de ensino Laboratórios de habilidades Protocolos de experimentos Comitê de ética em pesquisa

Fonte: MEC/Inep/Daes/Sinaes, 2012, p. 3-25

Quadro 7 – Dimensões e indicadores do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância

Lordsleem, Rosendo, Costa e Silva (2008, p. 2), ao analisarem o curso de Administração a distância da Universidade Federal de Alagoas, destacam que “Deste modo, para trabalhar e desenvolver a EaD, é necessária uma gestão flexível e diversificada em decorrência do crescimento da demanda de educação e formação”. Para estes autores:

O gestor responsável por cada instituição universitária deve conhecer os conceitos de ensino e a missão da universidade; ter o entendimento dos diversos modelos de instituições, bem como conhecimento das teorias de aprendizagem e dos princípios de organização do ensino e da pesquisa; além de experiência em atividades docentes (LORDSLEEM, ROSENDO, COSTA E SILVA, 2008, p. 2).

Para Sathler (2003), “A tarefa do gestor educacional e universitário é muitas vezes solitária, sendo que encarna para alguns a ‘maldade’ humana e o retrato da mercantilização de algo originalmente puro, a Educação”.

Para Rumble (2003), a gestão nos sistemas de Educação a Distância tem optado por um modelo autônomo de regulamentação própria e de característica empresarial, advindo da experiência de grandes universidades a distância como a Open University inglesa e a Universidad Nacional de Educación a Distancia espanhola. Para o autor, a gestão distingue-se pelos seguintes elementos essenciais: Planejamento, organização e controle de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação; Concepção e organização de processos administrativos; Planejamento e execução de sistemas de avaliação; Controle sobre os problemas nos sistemas de apoio ao estudante; e Organização de recursos humanos, financeiros, contábeis, transporte, etc. Dessa forma, o sistema de gestão poderá ser caracterizado como Autônomo ou Especializado (instituições especializadas em educação a distância), Misto ou Integrado (instituições de educação presencial que ministram educação a distância na forma de núcleos de EaD) e em Rede ou Consórcio (parcerias entre IES que ministram EaD e empresas que oferecem cursos a distância).

Outra classificação para a Educação a distância é a proposta por Aretio (2002), onde cada uma das cinco modalidades irá requerer formas distintas de gestão pedagógica: Educação on-line ou virtual (com suporte das NTIC, envolvendo atividades síncronas e assíncronas, bem como momentos presenciais e a distância); Educação a Distância Semipresencial (distintos momentos presenciais e a distância, bem caracterizados por encontros presenciais e atividades em ambientes virtuais de aprendizagem); Educação a Distância Total (totalmente a distância sem encontros presenciais); E-learning (realizado totalmente via Internet); e Blended learning (sistema bimodal, semipresencial, mesclando atividades presenciais e a distância).

É sempre bom salientar como perceptível e verdadeira a constatação de Kenski (2005, p. 72):

Na realidade, o processo educacional é predominantemente uma relação semipresencial. Impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um

professor. Os exercícios e atividades realizadas individualmente ou em grupos como tarefas domiciliares já expõem o caráter semipresencial das atividades de aprendizagem. Há que se considerar, também, que a formação educacional realizada em projetos a distância não dispensa integralmente atividades presenciais, realizadas eventualmente, para atendimentos, realização de aulas práticas ou avaliações (KENSKI, 2005, p. 72).

De acordo com Hora (1994), não existem teorias de gestão acadêmica e por conta disso são utilizadas teorias de gestão dos processos produtivos fabris capitalistas. Decorre disso que ambas as organizações são semelhantes mesmo tendo objetivos distintos, e de forma idêntica as organizações educacionais necessitam praticar a eficiência e a eficácia. Assim, foram adequadamente adaptados os preceitos da Administração por Objetivos de Peter Drucker, expoente da Teoria Neoclássica de Administração, à Gestão Acadêmica Educacional, na forma de planejar disciplinas/aulas, elaborar currículos, montar e administrar cursos por departamentos e coordenações, tão bem caracterizada pela forma de Gestão da Educação Superior presente na Reforma da Educação de 1969.

García Aretio (2002) defende que a *educação a distância* se fundamenta em "um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente, cooperativa, colaborativa, entre pares".

2.3.2 Tecnologias da informação e Comunicação na Educação

Tecnologia Educacional (TE), Tecnologia da Informação (TI), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), afinal todo esse conjunto de termos, segundo Miranda (2007), advém do termo Tecnologia Educativa ou Tecnologia Educacional, de origem anglo-saxônica com início na década de 40 e posteriormente difundido por Skinner como instrução programada. Não se refere a tecnologias, mas a forma de concepção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem. Advém das teorias da aprendizagem da Psicologia, da Teoria de Sistemas e da Teoria da Comunicação. TIC se refere as Tecnologias da Informática que, associadas às Telecomunicações, tem na Internet e mais especificamente na World Wide Web seu maior significado.

Para Bastos (2010, p. 5) o quadro-negro, giz, flanelógrafo, mimeógrafo, retroprojetor, transparências, televisão, videocassete, CD-ROM e DVD fazem parte do se

pode denominar como velhas TIC, sendo as NTIC “ferramentas e processos eletrônicos para acessar, recuperar, guardar, organizar, manipular, produzir, compartilhar e apresentar informações”, que utilizam equipamentos, programas informáticos e de telecomunicações, sendo a principal diferença a condição de interatividade (por exemplo a convergência da TV analógica para a TV digital). A utilização das NTIC requer competências específicas dos docentes (imigrantes digitais) que normalmente são adquiridas por capacitação em serviço, para fazerem uso com seus alunos (nativos digitais).

A Unesco (2008) elaborou um documento, “Padrões de Competência em TIC para Professores – Marco Político”, onde está proposto o desenvolvimento profissional do professor e reforma do ensino, resumido no Quadro 8. Para a Unesco:

As novas tecnologias demandam novos papéis para o professor, novas pedagogias e novas técnicas para o treinamento do docente. A adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; em fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia; em desenvolver turmas socialmente ativas; em incentivar a interação cooperativa, o aprendizado colaborativo e o trabalho em grupo. Para tanto, é necessário desenvolver um conjunto pertinente de habilidades de gestão de sala de aula (UNESCO, 2008, p. 9).

Política e visão	Alfabetização em tecnologia	Aprofundamento do conhecimento	Criação do conhecimento
Curriculo e avaliação	Conhecimento básico	Aplicação do conhecimento	Habilidades do século XXI
Pedagogia	Tecnologia integrada	Solução de problemas complexos	Autogestão
TIC	Ferramentas básicas	Ferramentas complexas	Ferramentas abrangentes
Organização e administração	Sala de aula padrão	Grupos colaborativos	Organizações de aprendizagem
Desenvolvimento profissional do docente	Alfabetização digital	Gerência e orientação	Professor como aluno-modelo

Fonte: UNESCO, 2008, p. 11.

Quadro 8. Desenvolvimento profissional do professor e reforma do ensino

A consultora IDC Brasil anunciou, em fevereiro de 2012, que o Brasil alcançou o terceiro lugar depois dos Estados Unidos e China, ao comercializar 15,4 milhões de computadores em 2011. Desse montante, segundo o estudo Brazil Quarterly PC Tracker, 55% eram notebooks/netbooks e 45% desktops, sendo que 70% foram adquiridos para uso doméstico e 30% para uso corporativo, incluindo Governo e Educação (IDC, 2012)

Uma tendência, apontada pelos Resultados da 23ª Pesquisa Anual Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo

da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaesp-Cia), parece estar pouco a pouco ampliando esse cenário. Constatou-se, pela pesquisa de 2012 sobre o mercado brasileiro de Tecnologia de Informação (TI) e uso nas empresas, que existem atualmente 99 milhões de computadores em uso doméstico e corporativo no país, o que representaria o uso de um computador para cada duas pessoas. A pesquisa ainda aponta uma previsão de que em seis anos será atingida a marca de um computador para cada habitante (Fundação Getúlio Vargas [FGV], 2012).

Uma outra pesquisa, realizada pelo Ibope Nielsen Online (2012), vem acrescentar a este contexto novos resultados. O Ibope Nielsen Online, uma *joint-venture* formada entre o Ibope Media, do Grupo Ibope, e a Nielsen Online chegou à conclusão de que o número de brasileiros conectados a Internet em abril de 2012 já havia alcançado a marca de 82,4 milhões usuários, conforme disposto na Tabela 12. Constatou-se que o tempo de uso do computador de março a abril de 2012 (incluindo e excluindo o uso de aplicativos), no trabalho e em domicílios, diminuiu -5,9% e -7,7%, respectivamente. Enquanto que o número de usuários ativos diminuiu -1,7% e de pessoas com acesso estabilizou, ambos no trabalho e domicílios, respectivamente.

Tabela 12 Tempo de uso por pessoa, número de usuários ativos e número de pessoas com acesso

	mar/12	abr/12	Variação
Tempo de uso do computador (hh:mm:ss) – aplicativos incluídos	64:00:59	60:17:44	-5,9%
Trabalho e domicílios			
Tempo de uso do computador (hh:mm:ss) – aplicativos excluídos	48:31:40	44:47:26	-7,7%
Trabalho e domicílios			
Número de usuários ativos (000)	49.707	48.885	-1,7%
Trabalho e domicílios			
Número de pessoas com acesso (000)	66.044	66.044	---
Trabalho e domicílios			
Número de pessoas com acesso (000)		82.422	
Qualquer ambiente – 4º. Trimestre de 2011			

Fonte: Ibope Nielsen Online. (2012). Acesso em domicílios ou no trabalho: Brasil - março e abril de 2012. Recuperado em 20 junho, 2012, de <http://www.ibope.com.br>

Por último, apresenta-se a pesquisa feita pela NetSpeed Online Report/Ibope Nielsen Online (2012), em conjunto, que investigou a evolução do número de usuários ativos da Internet por conexão em seus domicílios. Neste estudo nota-se nitidamente uma mudança significativa do perfil de uso no período de fevereiro de 2010 para fevereiro de 2012. Houve um decréscimo no número de usuários ativos de baixa conexão de 128Kb e 512Kb, da ordem de -62% e -37%, respectivamente, e um acréscimo para as taxas de conexão mais altas, características da banda larga (com conexões de 2Mb/8Mb e acima de 8Mb), da ordem de 302% e 332%, respectivamente. Dai concluir-se que os usuários da Internet no Brasil estão

migrando para valores mais alto de conexões, onde as tecnologias de áudio e vídeo são mais demandadas e por isso mais propícias ao aprendizado online (Tabela 13).

Tabela 13 Evolução do número de usuários ativos, por conexão – domicílios

Conexões	Fevereiro de 2010		Fevereiro de 2012		Evolução ativos
	Usuários ativos (000)	Distribuição	Usuários ativos (000)	Distribuição	
Até 128Kb	4.145	14,5%	1.563	4,0%	-62%
128Kb – 512Kb	8.235	28,8%	5.152	13,0%	-37%
512Kb – 2Mb	12.166	42,5%	17.974	45,0%	47%
2Mb – 8Mb	2.685	9,4%	10.781	27,1%	302%
Acima de 8Mb	925	3,2%	3.991	10,0%	332%
Não identificado	458	1,6%	370	0,9%	-19%
Total	28.614	100,0%	39.731	100,0%	40%

Fonte: NetSpeed Online Report/Ibope Nielsen Online. (2012). Acesso em domicílios: Brasil – fevereiro de 2010 e fevereiro de 2012. Recuperado em 20 abril, 2012, de <http://www.ibope.com.br>

Outra realidade que demonstra por onde caminha a Educação e o Conhecimento, como propõe o Conectivismo. As maiores e mais afamadas universidades americanas e europeias estão simplesmente disponibilizando a maioria dos seus conteúdos do Presencial e cursos online para aqueles participantes do Open Course Ware Consortium (2012). A Fundação Getúlio Vargas, através da FGV Online (2012), é uma das instituições brasileiras que está trabalhando junto a este consórcio, oferecendo 40 cursos gratuitos na modalidade de Educação a Distância.

Também vale destacar a repercussão que teve e ainda está tendo a Khan Academy (2012) onde Salman Khan partiu da ideia de disponibilizar gratuitamente suas vídeo aulas gravadas por ele mesmo sobre os mais diversos assuntos. Outras formas de disposição mais utilizadas se faz pelo iTunes U (2012) para os usuários da Apple ou na forma de licença aberta do Creative Commons (2012), que permite aos alunos fazerem downloads das matérias pela garantia de que o nome do fornecedor seja mantido como fonte.

Os dados apresentados até aqui permitem entender melhor o contexto dos cursos de Administração e apresentam condições de mercado como essas, propícias a expansão da Educação a Distância, levando a crer que existem dados suficientes para essa conclusão.

Não há como não concordar com Gadotti quando ele tão bem explica os preconceitos contra a Educação a Distância. Mas é preciso considerar que, Presencial ou a Distância, afinal tudo é de fato Educação. Essas modalidades, com o auxílio cada vez maior das Tecnologias da Informação e Comunicação, se tornarão tão transparentes e de uso comum pelas instituições, coordenações de cursos, departamentos, cursos, professores e alunos, que a fronteira entre educação a distância e presencial tenderá a ficar cada vez mais tênue e não se

falará mais de modalidades e sim qual a melhor estratégia educacional para que o aluno aprenda determinado conteúdo.

2.3.3 Pesquisas na Educação a Distância

Moore e Kearsley (2007), ao analisarem várias pesquisas desenvolvidas sobre Educação a Distância nas principais revistas internacionais sobre EaD, apontam que a maior parte das pesquisas nessa área de estudo têm como foco a eficácia da própria EaD (mídia de comunicação). Citam listas de questões de pesquisas, tomando por base os títulos seguintes sugeridos por Dirr (2003), que os próprios recomendam atentar para estudos de dissertações e teses:

- *Questões de qualidade*
- *Questões de equidade e acesso*
- *Questões de elaboração e comercialização*
- *Questões de globalização*
- *Titularidade e direito de propriedade intelectual*
- *O papel das tecnologias*
- *Questões relacionadas ao corpo docente*
- *Questões relacionadas aos alunos*
- *Questões de pesquisa e avaliação*

Constatam também, ao citar Berge e Mrozowsky (2001), que a maioria dos estudos compilados em quatro revistas internacionais⁵ sobre EaD tratam-se de relatórios de estudo de casos descritivos ou estudos de caso de sucesso comparativo (85%), que repetem, em sua maioria, determinadas perguntas, já equalizadas pela teoria. E, por fim, sugerem uma lista de variáveis sobre eficácia dos cursos de EaD que requerem aprofundamento de pesquisas (Moore e Kearsly, 2007, p. 267):

- *Quantidade e distribuição dos alunos (indivíduos, grupos pequenos, grupos grandes).*
- *Se em grupos reais por teleconferência ou grupos virtuais on-line.*
- *Duração do curso (horas, dias, semanas, meses).*

⁵ Tratam-se de *The American Journal of Distance Education*, *Distance Education*, *Journal of Distance Education* e *Open Learning*, todas gabaritadas no assunto do qual trata o presente trabalho.

- *Razões para os alunos fazerem os cursos (obrigatoriedade, desenvolvimento pessoal, certificação).*
- *Formação educacional do aluno (especialmente a experiência com educação a distância).*
- *Natureza das estratégias de instrução empregada (preleção, apresentação por áudio/vídeo, discussão/debate, resolução de problemas).*
- *Tipo de objetivo de aprendizado (conceitos, aptidões, atitudes).*
- *Tipo de ritmo seguido (determinado pelo aluno, definido pelo professor, datas de término fixas ou flexíveis).*
- *Quantidade e tipo de interação e feedback oferecido.*
- *Papel dos orientadores ou facilitadores dos locais.*
- *Preparação e experiência dos instrutores e administradores.*
- *Extensão do apoio oferecido ao aluno.*

Romiszowski (2009) justifica essa tendência das pesquisas em EaD estarem atreladas às mídias e tecnologias por conta da evolução do próprio avanço tecnológico, culminando na década de 1980 com resultados conclusivos de que não havia diferenças estatísticas significativas quanto aos usos alternativos das diversas mídias. Já na década seguinte e a medida que se difundiam os usos das Tecnologias da Informação e Comunicação, o enfoque das pesquisas em EaD ampliam-se para os aspectos macro da eficácia, percebidos pelos gestores e administradores da Educação a Distância. Citando o *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* de 2004 apresentam-se as seguintes tendências internacionais de pesquisa em EaD (ROMISZOWSKI, 2009, p. 424);

1. *Pesquisas sobre teorias, mídias, tecnologia e metodologias de EaD;*
2. *Pesquisas sobre as diversas formas de comunicação mediada por computador (CMC) usadas em educação e treinamento, abordando aspectos pedagógicos;*
3. *Pesquisas recentes sobre o processo de aprendizagem por meio da Internet: aspectos teóricos, design de ambientes de aprendizagem na Internet, oportunidades e desafios de ensino e aprendizagem via Internet, do ponto de vista do professor e do aluno, e aprendizagem por meio de comunidades virtuais na Internet.* No Brasil, uma compilação de Litto, Filatro e Andre (2005), junto com dados do 22nd World Conference on Open Learning and Distance Education – ICDE22 ocorrido no Rio de Janeiro em 2006, do qual Romiszowski separou a produção científica em EaD de brasileiros e de estrangeiros para uma análise em separado.

Tabela 14. Comparação da produção científica da EaD no Brasil no período 1999/2003 e no ICDE22 (2006)

Percentuais	Aplicações múltiplas						Educação superior			Formação de professores			Educação básica			Educação continuada			Educação corporativa			Outras áreas de aplicação		
(%)	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Número de títulos (N)	847	182	130	340	47	37	174	52	63	111	24	11	72	19	5	47	12	8	46	22	5	57	6	1
Pedagogia e tecnologias	35,2	33,0	30,7	33,2	34,0	37,8	38,5	28,8	23,9	39,7	29,2	27,3	38,9	52,6	40,0	25,6	33,3	50,0	19,6	27,3	20,0	43,8	33,3	100,0
Filosofia, política e estratégia	17,2	37,9	24,6	17,5	31,9	24,4	9,8	36,5	20,7	32,4	62,5	45,4	9,7	26,3	20,0	17,0	58,4	37,5	13,0	27,3	20,0	21,1	33,3	0,0
Suporte e serviços	15,6	6,6	5,4	22,4	10,6	0,0	12,6	3,8	9,5	6,3	0,0	0,0	8,3	5,3	20,0	19,1	0,0	0,0	17,4	13,6	0,0	7,0	16,7	0,0
Gerenciamento e logística	13,9	6,6	4,6	6,5	10,6	2,7	25,8	9,6	6,3	11,7	0,0	0,0	11,1	5,3	0,0	23,4	0,0	0,0	32,6	4,5	20,0	7,0	0,0	0,0
Conteúdos e habilidades	8,3	5,5	2,3	6,2	2,2	2,7	5,2	5,8	1,6	3,6	0,0	0,0	27,8	10,5	20,0	12,8	8,3	0,0	2,2	9,1	0,0	15,8	16,7	0,0
Pesquisa e avaliação	8,1	8,2	16,2	12,4	6,4	13,5	7,5	15,5	19,0	2,7	8,3	18,2	4,2	0,0	0,0	2,1	0,0	12,5	8,7	9,1	20,0	5,3	0,0	0,0
Qualidade e certificação	1,7	2,2	16,2	1,8	4,3	18,9	0,6	0,0	19,0	3,6	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	9,1	20,0	0,0	0,0	0,0

Nota: A) Trabalhos científicos brasileiros (1999/2003), B) Trabalhos brasileiro apresentados no ICDE 2006, C) Trabalhos estrangeiros apresentados no ICDE 2006

Fonte: adaptado de Romiszowski (2009, p. 425-427) e Litto, Filatro e André (2005, p. 4-5)

Da Tabela podem-se tirar algumas conclusões:

1. Em relação ao número de trabalhos compilados, existe uma certa semelhança percentual entre o número de trabalhos que tratam de Pedagogia e tecnologias, mas em Filosofia, política e estratégia, tanto os pesquisadores brasileiros quanto os estrangeiros presentes no ICDE22 superaram o perfil de publicação em EaD brasileiro. Em Suporte e serviços, Gerenciamento e logística e Conteúdos e habilidades, o perfil das pesquisas brasileiras supera os artigos apresentados no ICDE22, entretanto existe um destaque em relação à Pesquisa e avaliação e Qualidade e certificação, onde os pesquisadores estrangeiros que apresentaram artigos ao ICDE22 superaram os estudos brasileiros nessa categoria.

2. As categorias em relação ao foco ou contexto da EaD apresentam os maiores valores percentuais para Pedagogia e tecnologias e Filosofia, política e estratégia, seguidos por Gerenciamento e logística e Conteúdos e habilidades.

3. Os estudos científicos de EaD no ICDE22 superaram os demais na categoria de Filosofia, política e estratégia.

4. Conteúdos e habilidades são mais significativos no Ensino básico e Outras áreas de aplicação.

5. Qualidade e certificação sobressaem para os artigos estrangeiros do ICDE22 em Aplicações múltiplas, Educação superior e Educação corporativa.

6. Em Pesquisa e avaliação, os estrangeiros se destacam em Educação superior, Formação de professores e Educação corporativa.

7. As pesquisas brasileiras se destacam em Gerenciamento e logística, na Educação superior, Educação continuada e Educação corporativa.

O pesquisador Zawacki-Richter (2009) realizou um estudo Delphi junto a 25 experts de 11 países para determinar as áreas de pesquisa em EaD, complementado por outro estudo com mais dois pesquisadores: Zawacki-Richter, Backer e Vogt (2009). Dos seus estudos resultou uma classificação aceita internacionalmente e hoje adotada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) para classificar os artigos submetidos ao Congresso Internacional Abed de Educação a Distância realizados anualmente. A classificação proposta por Zawacki-Richter, Backer e Vogt (2009) é composta pelos seguintes níveis (Quadro 9):

Nível macro	(os sistemas de educação a distância e as suas teorias)
A	Acesso, equidade e ética
B	Globalização da educação e aspecto transcultural
C	Sistemas de ensino a distância e as instituições
D	Teorias e modelos
E	Métodos de pesquisa em EaD e transferência de conhecimento
Nível meso	(a gestão, a organização e as tecnologias disponíveis)
A	Gestão e organização
B	Custos e benefícios
C	Tecnologia educacional
D	Inovação e mudança
E	Desenvolvimento profissional e de apoio das IES
F	Serviços de apoio ao aprendiz
G	Garantia de qualidade
Nível micro	(o ensino e a aprendizagem na educação a distância)
A	Design instrucional
B	Interação e comunicação em comunidades de aprendizagem
C	Características do aluno

Fonte: Zawacki-Richter, Backer e Vogt (2009)

Quadro 9 - Níveis da metapesquisa em EaD

Uma outra curiosidade envolve os aspectos bibliométricos em EaD realizados por André (2009), que apontam o livro de Moore e Kearsley (2007) e um artigo de Moore (1989) como o livro e artigo mais lidos no período de 1997 a 2002, citados no *American Journal of Distance Education*.

Ainda sobre bibliometria, apresenta-se na Tabela 15 a primeira coluna com as Áreas de Pesquisa em EaD composta por metaníveis de pesquisa propostos por Zawacki-Richter, Backer e Vogt (2009), levantados nos cinco periódicos mais importantes que publicam sobre EaD⁶. Na segunda coluna consta o percentual de artigos de pesquisa por área compilados pelos autores em 695 artigos publicados entre 2000 e 2008. Como pode-se observar existem áreas em destaque como as de Interação e comunicação em comunidades de aprendizagem, Design instrucional e Características do aluno. Outras ainda são bem pouco exploradas, como as relacionadas aos Métodos de pesquisa em EaD e transferência de conhecimento, Globalização da educação e aspectos transculturais, Inovação e mudança, e Custos e benefícios. Na terceira e quarta colunas destacam-se uma busca no Google Acadêmico (2009) e no Portal de Periódicos da Capes, realizada por Silva e Bertencello (2012), para as mesmas Áreas de Pesquisa. Para o Google Acadêmico foram escolhidos 83

⁶ *Open Learning, Distance Education, American Journal of Distance Education, Journal of Distance Education International Review of Research in Open and Distance Education.*

artigos e no Banco de Teses do Portal Periódico Capes, foram encontrados 130 trabalhos. No Google Acadêmico destacam-se as áreas de Design instrucional, Gestão e organização, Teorias e modelos, e Métodos de pesquisa em EaD e transferência de conhecimento, enquanto no Portal Capes o destaque fica por conta das áreas de Gestão e organização, Design instrucional, Interação e comunicação em comunidades de aprendizagem, Tecnologia educacional, e Desenvolvimento profissional e de apoio das IES. Pode-se enfim concluir que esse, em sobremaneira, é o contexto das áreas de pesquisa onde estão sendo desenvolvidos e publicados os principais trabalhos em Educação a Distância.

Tabela 15. Percentual de participação das áreas de pesquisa e publicação em EaD

ÁREA DE PESQUISA	Número artigos Google Acadêmico	Portal Capes
Interação e comunicação em comunidades de aprendizagem	17,6	9,6
Design instrucional	17,4	21,7
Características do aluno	16,3	2,4
Sistemas de ensino a distância e as instituições	8,9	3,6
Tecnologia educacional	6,9	9,6
Garantia de qualidade	5,9	2,4
Desenvolvimento profissional e de apoio das IES	5,9	3,6
Acesso, equidade e ética	4,5	3,6
Teorias e modelos	3,5	12,0
Serviços de apoio ao aprendiz	3,3	0,0
Gestão e organização	2,6	14,5
Métodos de pesquisa em EaD e transferência de conhecimento	1,9	12,0
Globalização da educação e aspecto transcultural	1,9	2,4
Inovação e mudança	1,9	1,3
Custos e benefícios	1,7	1,3

Fonte: adaptado de Zawacki-Richter, Backer e Vogt (2009, p. 21-50), e Silva e Bertencello (2012, p. 417-418).

2.4 PERMANÊNCIA DOS ALUNOS

A abordagem sobre permanência dos alunos será tratada a partir do entendimento dos modelos teóricos e empíricos que tratam os fenômenos da permanência, evasão e retenção de alunos. A razão da escolha do enfoque dado ao estudo da permanência advém de influências da psicologia positiva na educação, que destaca a importância dos estudos de modelos positivos, tais como felicidade, sucesso e bom desempenho (que poderiam estar associado a permanência de alunos nos cursos), em detrimento de análise das disfunções, como dor, sofrimento, depressão e fracasso (sentimentos que poderiam estar mais associados

a evasão dos alunos). Pretende-se, a partir do exposto, estabelecer um caminho lógico para compreensão da permanência dos alunos enquanto contribuição de análise para a gestão acadêmica.

2.4.1 Psicologia Positiva

A Psicologia Positiva nasceu da necessidade dos estudiosos de buscar nos seres humanos aspectos “virtuosos”, tendo em vista os potenciais, motivações e capacidades humanas de superação de conflitos frente aos desafios que se apresentam.

Martin Seligman (2009), na condição de então presidente da American Psychology Association (APA), afirmou que antes da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, a psicologia tinha três objetivos, a saber: tratar os doentes mentais, trazer satisfação para os indivíduos e identificar e incentivar talentos superiores. Ademais, assegurou que nos Estados Unidos pós-guerra, no ano de 1946, foi criada a Administração para os Veteranos de Guerra (Veterans Administration) e, em 1947, foi instalado o Instituto Nacional de Saúde Mental (National Institute of Mental Health).

Conforme Seligman (2009), essas duas instituições possibilitaram mudanças na prática da psicologia, dado que naquele momento os psicólogos passaram a trabalhar tratando dos doentes de guerra e a academia começou a obter financiamento para estudos na área de saúde mental.

Assim, a psicologia considerava o indivíduo um ser essencialmente passivo, exposto a situações que lhe geravam sofrimento ou mesmo fruto de uma infância problemática. Seligman (2009), na contramão dessa perspectiva negativa, observou que a psicologia não deveria se ocupar apenas das fraquezas e dos danos impostos, mas também, das virtudes e das potencialidades humanas.

A psicologia positiva trouxe um novo desmembramento, que é o da prevenção e da promoção da saúde mental, quando objetiva ressaltar e estimular qualidades humanas: otimismo, habilidade interpessoal, coragem, ética, esperança, perseverança e honestidade das famílias, comunidades, escolas e empresas (SELIGMAN, 2009).

Essa nova vertente da psicologia, que ganhou destaque na edição especial do American Psychologist de 2001,

[...] busca transformar velhas questões em novas possibilidades de compreensão de fenômenos psicológicos como felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, alegria,

satisfação e outros temas humanos tão importantes para a pesquisa quanto depressão, ansiedade, angústia e agressividade. Trata-se, portanto, de uma psicologia que almeja antes de tudo romper com o viés “negativo” e reducionista de algumas tradições epistemológicas que têm adotado o ceticismo diante de expressões salutogênicas de indivíduos, grupos ou comunidades [...]” (YUNES, 2003, p. 75).

Seligman (2009) afirmou que a Psicologia Positiva possui três pilares – o primeiro deles, dedicado ao estudo das emoções positivas, como esperança e confiança; o segundo, estudo dos traços positivos (forças, virtudes e habilidades); por último, o estudo das instituições positivas, tais como democracia, família e liberdade.

Segundo Snyder e Lopez (2009, p. 17), a psicologia positiva procura equilibrar esta visão clássica da psicologia ao sugerir “[...] que também devemos explorar as qualidades das pessoas, junto com seus defeitos [...]”. Este equilíbrio, contudo, não diminui a importância dada à dor e ao sofrimento psíquico.

Ritter (2011) acrescentou que a psicologia positiva promove ou desenvolve forças como otimismo e esperança, que podem ampliar recursos existentes ou que estão presentes nas pessoas e nas comunidades, pois possuem efeito adaptativo e geram ação e força.

Snyder e Lopez (2009) atentaram para as questões relativas à realidade, descrita a partir das percepções de mundo, na qual estão presentes tanto os aspectos positivos quanto os negativos. Esses estudiosos consideraram que é preciso atentar para os processos de negociação da realidade que envolvem as construções sociais de indivíduos, de grupos e de instituições.

A psicologia positiva tem por finalidade cultivar as qualidades e promover a resiliência e, deste modo, tornar as pessoas mais felizes e produtivas.

A resiliência é um termo que há pouco começou a ser utilizado no campo das ciências humanas e sociais. Este termo é frequentemente utilizado como sinônimo de superação de crises e de adversidades tanto em nível individual como coletivo (YUNES, 2003).

O termo resiliência foi amplamente adotado no campo da física e das engenharias por se tratar da capacidade que determinado objeto tem de suportar impactos, receber energia ou deformações sem que haja danos permanentes (YUNES, 2003).

No campo do saber psicológico, o vocábulo resiliência vem sendo utilizado há pouco mais de três décadas e pode ser entendido como sinônimo de invulnerabilidade ou habilidade de superação de crises (YUNES, 2003).

Por outro lado, Rutter (1987) observou que a resiliência não deve ser considerada como uma atribuição fixa do ser humano, posto que se as circunstâncias se alteram, a resiliência também sofre mudança. Em suas pesquisas, esse estudioso constatou que uma situação estressora pode não ter grandes impactos na estrutura psíquica do indivíduo, entretanto, duas ou mais situações geradoras de estresse podem ter consequências negativas no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, estresses adicionais potencializam o impacto dos primeiros estressores.

Para Rutter (1987), a resiliência engloba processos de proteção a partir de quatro funções: redução dos impactos de riscos, redução dos impactos em cadeia como consequência das exposição à riscos, manutenção da autoestima e auto eficácia como consequência de relações de apego seguras e criação de oportunidades que revertam o estresse.

Os autores Snyder e Lopez (2009) definiram resiliência como a capacidade de recuperação ou de adaptação positiva diante das adversidades ou riscos significativos. Para estes autores, a resiliência pode ser vivenciada em todas as fases da vida, desde a infância até a velhice, na qual se espera que os indivíduos tenham mais recursos e maior capacidade de adaptação. Para tanto, é preciso entender como a cultura molda as qualidades humanas e como estas se desenvolvem ao longo do desenvolvimento humano.

No que tange à cultura, a psicologia positiva apresenta duas perspectivas de prática e de pesquisa, uma isenta de influências culturais e outra contrária, que diz que a psicologia positiva é carregada de cultura.

A primeira vertente sustenta que a psicologia positiva é uma ciência social que tem como características a objetividade e a descrição, estando o pesquisador que adota esse pressuposto teórico livre dos valores culturais ao se utilizar de instrumentos de pesquisa e prática rigorosos e validados. Levam em consideração não os aspectos culturais, mas a universalidade das qualidades humanas que estariam presentes em todas as culturas (SNYDER; LOPEZ, 2009).

A segunda vertente, na qual a psicologia positiva é carregada de cultura, trabalha sob a ótica de que a pesquisa e a prática se processam a partir da intersecção entre a cultura dos psicólogos e a de seus clientes ou participantes. Essa corrente leva em consideração que mesmo as qualidades humanas, tais como felicidade e perdão, podem ter conotações díspares em diferentes culturas (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Christopher (2009) asseverou que a psicologia positiva deve construir seu arcabouço teórico voltado para dar conta das questões ontológicas, epistemológicas e éticas/morais, para além das divergências entre o objetivismo e o relativismo.

Uma forma útil de pensar sobre a cultura advém de se considerar como os seres humanos sempre e necessariamente existem dentro de visões morais. As visões morais acarretam um conjunto de pressupostos ontológicos sobre a natureza da pessoa e do *self*, e um conjunto de premissas morais e éticas em relação a que a pessoa deveria ser ou se tornar. Acredito que qualquer psicologia positiva, seja no movimento atual, seja em psicologias nativas de outras culturas, baseia-se em visões morais. (CHRISTOPHER, 2009, p. 93).

Segundo Chistopher (2009) é preciso que a psicologia positiva atente para interpretações de visões morais de diferentes pessoas, culturas e épocas a fim de evitar conclusões etnocêntricas equivocadas, que perpetuem o *status quo* sociopolítico dominante.

Por último, no que tange ao processo educacional, a psicologia positiva afirma que para que a aprendizagem aconteça é preciso que se estabeleça uma escolarização positiva.

De acordo com Snyder e Lopez (2009), a escolarização positiva está alicerçada em cuidados, confiança e respeito pela diversidade, no qual o educador deve motivar seu aluno a partir de planejamento e objetivos específicos, procurando engendrar a aprendizagem.

Esse modelo de educação baseado no cuidado, confiança e respeito pela diversidade propõe uma atmosfera de apoio para que nesse ambiente o aluno possa desenvolver suas capacidades e alcançar seus objetivos tanto acadêmicos quanto pessoais. Para tanto, necessitam de modelos de referências dos professores que devem estar atentos e disponíveis permanentemente (SNYDER; LOPEZ, 2009).

No que se refere aos objetivos, aqui entendidos como apreensão de conteúdos, os autores norte-americanos (2009) afirmaram que não é recomendado destacar as notas como meta principal da aprendizagem, já que se correria o risco dos alunos se preocuparem demasiadamente em atingir as melhores médias e deixarem de lado a aprendizagem. Dessa maneira, é imprescindível que os professores organizem os objetivos em subgrupos, por exemplo, no qual os alunos fariam trabalhos coletivos, com o intuito de fomentar a cooperação mútua entre os pares.

Os educadores que trabalham sob a ótica da escolarização positiva devem levar em consideração a qualidade dos materiais e a forma como são elaborados, uma vez que devem ser atrativos e relevantes, com conteúdos práticos e que possam ser aplicados fora da sala de aula. Ademais, os professores devem estar motivados para servir de modelo para seus educandos. “[...] Os professores motivados são sensíveis às necessidades e às reações de seus alunos. Professores que se baseiam em qualidades também levam muito à sério as perguntas de seus alunos [...]” (SNYDER, LOPEZ, 2009, p. 352).

Conclui-se que as contribuições da psicologia para a educação estão para além do processo de ensino-aprendizado, posto que é preciso que os alunos se percebam enquanto participantes de um processo social mais amplo ao qual estamos todos ligados aprendendo uns com os outros, compartilhando experiências positivas. O que parece lógico e se coaduna tanto com os aspectos teóricos e educativos do construtivismo, assim como com o arcabouço metodológico que foi absorvido e operacionalizado pela educação a distância.

2.4.2 Evasão, retenção e permanência dos alunos

Um dos primeiros documentos a destacar a preocupação educacional sobre os fenômenos da evasão, retenção e permanência dos alunos em universidades brasileiras foi elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, constituída pela Sesu/MEC/Andifes/Abruem em 1996 (MEC, 1997). Esse trabalho, denominado de “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, foi precedido pelo Seminário sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras, organizado pela Sesu/MEC em 1995, e segundo Kipnis (1999), decorre de uma discussão iniciada em 1994 quando da criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), mas que de acordo com Polydoro (1995, p. 25) essa temática já estava na pauta das preocupações das universidades brasileiras e do próprio MEC desde 1972. Nesse relatório algumas definições, visando aclarar os termos, foram utilizadas e passam a ser apropriadas por este estudo (MEC, 1997, p. 20 e 23):

- **Evasão de curso:** *quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;*
- **Evasão da instituição:** *quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;*
- **Evasão do sistema:** *quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.*
- **Ano/período-base:** *Corresponde ao ano e semestre de ingresso do estudante na universidade.*
- **Ingressante:** *Aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independentemente da forma de ingresso. Desse modo, foram computados todos os ingressantes no ano/período-base estabelecido, qualquer que tenha sido o tipo de ingresso*

na universidade (vestibular, transferência, reingresso, etc.)

- **Diplomado:** Aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular, fixado pelo CFE, contado a partir do ano/período-base de ingresso.

- **Retido:** Aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade.

- **Evadido:** Aluno que deixou o curso sem concluí-lo.

Nesse documento, e na falta de estudos sobre as possíveis causas, foram apresentadas hipóteses sobre os fatores que a Comissão acreditava serem prováveis e determinantes em relação às características individuais dos estudantes, e características internas e externas às Instituições. Alguns destes fatores aparecem entre os atributos do Modelo de Análise desta pesquisa (MEC, 1997, p. 137-39):

a) *Fatores referentes a características individuais do estudante:*

- *relativos às habilidades de estudo;*
- *relacionados à personalidade;*
- *decorrentes da formação escolar anterior;*
- *vinculados à escolha precoce da profissão;*
- *relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;*
- *decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;*
- *decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;*
- *decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;*
- *decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos;*
- *decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.*

b) *Fatores internos às instituições:*

- *peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;*
- *relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios*

impróprios de avaliação do desempenho discente;

- *relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;*
- *vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.;*

- *decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;*

- *decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.;*

- *inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.*

c) Fatores externos às instituições:

- *relativos ao mercado de trabalho;*
- *relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;*
- *afetos à qualidade da escola no primeiro e no segundo grau;*
- *vinculados a conjunturas econômicas específicas;*
- *relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas;*

- *vinculados a dificuldades financeiras do estudante;*
- *relacionados às dificuldades da universidade de atualizar-se frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;*
- *relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.*

Foi também elaborada uma tabela de dados resultante do estudo da diplomação, retenção e evasão nas universidades brasileiras (Tabela 16). No caso específico de análise de 37 curso de Administração, na modalidade presencial, o percentual de permanência (diplomação) foi de 47,25%, para 10,95% de retenção e 41,80% de evasão de alunos, dentro de um tempo de integralização variando de quatro a oito anos (MEC, 1997, p. 47).

Tabela 16 - Diplomação, retenção e evasão nas universidades brasileiras - 1996

Áreas	N. de cursos	N. de ingressantes	N. de diplomados	N. de retidos	N. de evadidos	% diplomação	% retenção	% evasão
Ciências da Saúde	20	33.095	23.466	2.162	7.467	70,90	6,53	22,56
Ciências Agrárias	13	14.616	9.453	739	4.424	64,68	5,06	30,27

Média + desvio padrão						62,25		
Ciências Sociais Aplicadas	36	46.321	23.392	5.544	17.385	50,50	11,97	37,53
Média						48,34		
Engenharias	18	22.856	10.936	1.866	10.054	47,85	8,16	43,09
Ciências Humanas	34	35.810	15.799	3.538	16.473	44,12	9,88	46,00
Ciências Biológicas	8	5.281	2.237	657	2.387	42,36	12,44	45,20
Linguística, Letras e Artes	60	20.579	7.941	2.366	10.272	38,59	11,50	49,41
Média – desvio padrão						34,43		
Ciências Exatas e da Terra	26	20.309	5.630	2.696	11.983	27,72	13,27	59,00
Total Geral		198.867	98.854	19.568	80.455			

Fonte: MEC, 1997, p. 27.

Outra incursão do governo brasileiro nesta temática decorre do Decreto n. 6.096 de 24/04/2007 da Presidência da República e integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. E entre as diretrizes propõe: “redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas e aumento das vagas de ingressos, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007). As universidades federais que aderiram ao Reuni se comprometeram em diminuir as taxas de evasão. Isso, de certa forma, tem direcionado essas Ifes a realizarem estudos visando a permanência dos alunos e até já se percebem as mudanças de nomenclatura nos termos adotados pelo MEC/SeSu, quando, dentro da proposta do Reuni, o documento “Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares” foi elaborado por um Grupo de Trabalho:

Os projetos pedagógicos deverão especificar as possibilidades de integralização curricular e de fluxo de formação em termos de, pelo menos: estrutura, acesso, **permanência** e **sucesso**, progressão, aprendizagem e avaliação e **mobilidade**.

Os projetos pedagógicos dos BIs devem incluir sistemas de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes com a finalidade de diagnosticar, prevenir e superar os obstáculos ao seu **êxito acadêmico**, tais como **retenção** e **evasão**. Com o fim de assegurar a **permanência** e o **sucesso acadêmico**, recomenda-se a implantação de programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante e de orientação acerca das possibilidades de prosseguimento da formação. Os projetos pedagógicos devem prever programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem.

Os BIs e similares devem incentivar a **mobilidade** no interior das instituições e entre instituições que compartilham este regime curricular (MEC, 2010, p. 6 e 7)[*grifo nosso*]

Mais recentemente, a questão de permanência, retenção e evasão dos alunos de graduação nas universidades públicas federais brasileiras retoma a agenda das políticas públicas através do Decreto N° 7234, de 19 de julho de 2010, da Presidência da República, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), responsável pelas “condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, e tem como objetivos (BRASIL, 2010):

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

A “[...] necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” também é prevista no decreto. Com ele, a situação financeira dos alunos passa a ser uma questão reconhecida como uma das causas da retenção e evasão dos alunos de cursos superiores e, portanto, sujeitas a financiamento.

O Pnaes, que foi criado em 2008 através da Portaria Normativa nº. 39 de 12 de dezembro de 2007, oferece aos estudantes universitários através da Ifes: assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (MEC, 2007).

Embora este Decreto e os próprios Programas estejam destinados aos alunos das entidades públicas federais de ensino, sem uma obrigatoriedade de aplicação no âmbito estadual, cabe salientar que não existem referências em documentos ou legislações internas da Uema que tratem do assunto, muito embora a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis mantenha programas tradicionais de assistência aos discentes.

Paula e Vargas (2011, p. 130), ao analisarem a relação concluintes/ingressantes nos cursos superiores do país, a partir de dados do Inep no período de 2002 a 2009, chegam às seguintes conclusões: “1) perdemos quase a metade dos alunos no processo, 2) a proporção de

concluintes vem decaindo discretamente e 3) esse declínio se dá mesmo em meio à aplicação de políticas de inclusão e permanência em nosso país”. Essa parece ser uma resposta que pelo menos busca explicar o grau de permanência dos alunos nos cursos superiores, onde essa relação concluintes/ingressantes variou de 59 em 2002 a 57 em 2009.

Um fato interessante é que, apesar de na Uema não existirem documentos oficiais que apresentem dados sobre evasão, retenção ou permanência de alunos nos seus cursos, foi possível, tomando-se por base os dados documentais levantados por esse estudo, determinar que a permanência dos alunos que iniciaram no segundo semestre de 2006 o curso presencial de Administração da Uema foi de 9,3% (correspondente aos diplomados em 2010), com uma evasão de 50%, e gerando, portanto, uma retenção de alunos de 40,7%. Nesses resultados estão computados os alunos transferidos para o curso que, se forem retirados do cálculo, resultam em uma permanência de 4,7%, retenção de 35,3% e 60% de evasão. Enquanto isso, no curso a distância de Administração, também iniciado na mesma época, a evasão, segundo Andrade (2010), alcançou a taxa de 53%, resultando em 31,1% de alunos retidos e uma permanência de 15,9% (diplomados em 2010 no tempo regular do curso).

A divergência desses resultados entre os dois cursos incita a curiosidade científica para tentar entender as razões dessa vantagem do recém criado curso a distância de Administração em relação ao tradicional curso presencial de Administração. Seriam essas consequências oriundas de distintas formas de gestão acadêmica nos dois cursos? Ou implicariam diferentes formas de aprendizagem por parte dos alunos em decorrência da modalidade? Estariam esses resultados relacionados ao perfil do aluno? Ou será que a diferença refere-se às estratégias docentes? O Modelo de Integração do Estudante de Tinto (1975), norteador deste trabalho, focaliza as variáveis preditoras do processo de permanência dos alunos em um curso de graduação. Tinto (1986,1987, 1993) aprimorou seu modelo inicial, que também serviu de convergência e divergência para a criação de outros modelos semelhantes, como o Modelo de Evasão dos Estudantes de Bean e Metzner (1985), o Modelo Síntese de Rovai (2003), e outros modelos de Fishbein e Ajzen (1975), Ethington (1990), Spady (1970), Pascarella e Terenzini (1985), e Waidman (1989), entre outros. O Modelo seminal de Tinto (1975) já previa as influências do Contexto familiar, dos Atributos individuais e da Escolaridade anterior dos alunos, com os Compromissos com o objetivo e com a instituição, que seriam influenciados pelo Sistema acadêmico (Performance nas notas e Desenvolvimento intelectual) na busca da Integração acadêmica, e pelo Sistema social (Interações com grupos de colegas e com professores) para o alcance da Integração social.

Este componente faz parte do destaque de comparação entre os dois cursos (presencial e a distância).

Estudos nacionais sobre evasão, embora não sendo os mais frequentes na literatura educacional, ainda superam a literatura referente à gestão acadêmica. Quanto à permanência e retenção dos alunos, tratam-se de temas ainda menos estudados, sendo mais comuns às instituições privadas estrangeiras. Apesar de a ênfase dessa pesquisa se prender basicamente sobre o aspecto positivo da permanência, busca-se a seguir, nos estudos sobre evasão e até de retenção, um melhor entendimento do que seja o fenômeno da permanência dos alunos que, embora antagônicos, são complementares na gestão de um curso de graduação, como o de Administração.

O estudo feito sobre o fenômeno da evasão pelos autores Andriola, Andriola e Moura (2006), a partir do caso de alunos de graduação de uma universidade federal no Nordeste, mostra a perspectiva de 52 docentes e de 21 coordenadores de curso, tomando como base de análise o Modelo de Tinto (1975). Os resultados apontam que a maioria dos coordenadores e dos docentes participantes dessa pesquisa acreditam na importância de se resgatar a função do professor orientador e também de atribuir às coordenações e direção o papel de destaque no controle da evasão. Nesse sentido, acreditam que as coordenações devem fornecer informações relevantes aos potenciais candidatos aos cursos de graduação e que os gestores devem focar aspectos de melhoria da infraestrutura física, com especial atenção aos espaços pedagógicos utilizados pelo corpo discente.

A influência do ambiente familiar e de questões pessoais no desempenho escolar é alvo de estudo, sobretudo com o público infantil, onde o fenômeno se evidencia de forma mais clara. O estudo de Ferreira e Marturano (2002), por exemplo, mostra como comportamentos externalizantes costumam se desenvolver em contextos de adversidade ambiental. No estudo dos autores com crianças de baixo rendimento escolar divididas em um grupo que apresentava problemas de comportamento e outro que não apresentava esse tipo de problema, ficou evidenciado que as adversidades do ambiente familiar contribuíam não apenas para o baixo desempenho escolar como também para os comportamentos sociais. Resultados como esse justificam a importância de incluir em uma pesquisa sobre permanência informações sobre o contexto familiar dos estudantes.

A questão do perfil do público que ingressa nas universidades públicas federais e estaduais (como o caso da Uema) é discutida por vários autores. As políticas públicas de ação afirmativa na educação têm gerado efervescente debate acadêmico. Entre os trabalhos nessa temática, Santana (2010) discute os aspectos relativos à legislação educacional e aos

princípios constitucionais da isonomia, especialmente quanto ao acesso de afrodescendentes às universidades por meio de cotas. A autora discute também a inversão verificada no acesso às IES, em que se verifica exacerbado predomínio dos oriundos de escolas privadas em relação àqueles que fizeram o ensino fundamental e médio em escolas públicas.

2.4.3 Modelos Teórico e Empíricos

Os estudos sobre evasão no Brasil iniciam-se na década de 70, a maioria seguindo modelos norte-americanos, que tratavam somente da temática da evasão sem explicar como e porque o fenômeno ocorria. Realidade diferente apresenta-se nos dias de hoje, com muitos modelos construídos e enfoques não só na evasão, mas também na retenção e permanência dos alunos. Os modelos de permanência e evasão apresentados a seguir foram organizados nos estudos de Cislighi (2008) e Seidman (2012), que apontam o Modelo de Integração dos alunos, de Tinto; a Teoria de desgaste do estudante não tradicional, de Bean e Metzner, e o Modelo do Processo de Abandono, de Spady, como iniciadores de uma série de estudos e teorias que ajudam a explicar e entender como a evasão e permanência podem ser gerenciadas pelas IES. Tem-se ainda três teorias fortemente influenciadas por Tinto (1975): Modelo de desgaste, de Pascarella; Teoria do envolvimento do estudante, de Astin e Modelo conceitual do abandono do estudante em IES, de Braxton, Hirschy e McClenton; além de outros dois modelos que buscam explicações a partir de uma variável específica, a saber: Modelo de desgaste de estudantes adultos, de MacKinnon-Slaney e Modelo do comprometimento estudante-instituição após o primeiro ano, de Nora Barlow e Crisp. E, por último, um estudo de síntese, o Modelo Integrado de permanência de Cabrera, Nora e Castañeda, que destaca a importância do compromisso acadêmico e institucional dos alunos e ressalta a complementaridade entre os modelos anteriores.

Cabrera, Castañeda e Nora (1992) e propõem uma classificação dos modelos teórico-empíricos de evasão, permanência e retenção quanto a diferentes tipos de enfoque, quais sejam: psicológico, sociológico, econômico, organizacional e interacionista. Por outro lado, Cislighi (2008) simplifica os estudos dos modelos em apenas duas abordagens: sociológica, tendo como influenciador principal os estudos de Durkheim (destacam-se elementos externos ao indivíduo, integração social, família, ambiente e contexto, emprego); e psicológica, com estudos motivacionais e Behavioristas para explicar os constructos teóricos, com elementos como personalidade, desejos, crenças e atitudes. Parte-se então do

entendimento de que os enfoques econômico, organizacional e interacionista são formas de gestão que aparecerão nos elementos e variáveis de análise, mas não na concepção da teoria.

2.4.3.1 Teoria de Integração dos Estudantes, de Tinto

O Modelo Teórico de Tinto (1975) foi concebido pelo norte-americano Vincent Tinto, professor de Sociologia da Escola de Educação da Universidade de Syracuse. Tinto partiu da Teoria do Suicídio de Emile Durkheim (integração moral e pertencimento coletivo) e foi influenciado pelo estudo de Spady (1971) e das relações de custo/benefício educacional. É considerado como o estudo seminal sobre a evasão nas instituições de ensino superior. Nesse modelo, o autor descreve como as interações entre os alunos e as instituições educacionais podem impactar no processo de evasão ou permanência dos alunos.

O modelo de Tinto (1975, 1986, 1987, 1993) tem como base uma perspectiva psicológica de persistência educacional e enfatiza as habilidades individuais do aluno para com a evasão, assim como a perspectiva sociológica decorrente das ações do ambiente sobre o aluno. York e Longden (2004) acreditam que, além dessas duas perspectivas, caberia ainda uma perspectiva econômica.

O Modelo de Integração dos estudantes de Tinto é composto por duas dimensões: uma interna, decorrente de fatores advindos da experiência que antecede a entrada do aluno na graduação e das características individuais desse aluno, e outra de integração, voltada para as experiências vividas na graduação. A dimensão de integração está avaliada por meio da Grade Point Average (GPA) e pela integração social, que corresponde à interação discente e docente, além do envolvimento dos alunos em atividades complementares.

Ainda segundo Tinto, seu modelo preconiza uma ação institucional que mantenha a integração social e intelectual do aluno, fatos recorrentes às atividades da modalidade presencial, mas que não estariam contempladas na educação a distância.

2.4.3.2 Teoria de Desgaste do Estudante não Tradicional, de Bean e Metzner (1985)

A Teoria de desgaste do estudante não tradicional, também conhecida como Modelo de Evasão dos estudantes de Bean e Metzner (1985), parte do modelo de Tinto e do pressuposto de que o aluno não seja mais um estudante profissional (que apenas estude, não trabalhe) e estabelece quatro fatores: variáveis pré-acadêmicas, variáveis ambientais, resultados acadêmicos e resultados psicológicos.

Bean e Metzner (1985) fazem uso das ideias de Price e Muller (1981) sobre rotatividade de pessoal, na qual o trabalhador em constante mudança de cargos ou funções – inclusive de organização – tende a apresentar um desempenho profissional pior e resultados psicológicos negativos. Dessa forma, estudantes não tradicionais acabam sendo influenciados pelo contexto do ambiente onde estão inseridos, as pressões impostas pela sociedade que o forçam a escolher um curso superior e acabam não se identificando com determinado conteúdo, provocando rotatividade dentro da instituição (quando procura outros cursos ou *campus*), fora dela (sai da instituição) e no próprio curso (mudança nas suas relações com alunos, professores, instituição). Ressalta-se que essa rotatividade ainda sofre influências da vida profissional do estudante, cujas transferências de localidade e mudança de organização impactam negativamente na permanência do aluno no curso.

A abordagem psicológica destaca-se nessa teoria, pois defende que a evasão é superada pela intenção de persistir (SANTOS; OLIVEIRA NETO, 2009).

2.4.3.3 Modelo do Processo de Abandono, de Spady (1970, 1971)

Spady (1970) propõe o Modelo do processo de abandono, que aborda a evasão tendo como fundamento a Teoria do Suicídio de Durkheim, “que sustenta que o suicídio é o resultado da ruptura do indivíduo com o sistema social por sua impossibilidade de integração com a sociedade” (DONOSO E SCHIEFELBEIN, 2007, p. 14). Para reverter esse quadro seria necessária uma alta consciência moral e certo sentimento de pertencimento, como fazer parte de um determinado grupo.

Diante disso, a perspectiva desse modelo é sociológica, tendo como principais elementos de estudo para evitar a desistência dos alunos o contexto familiar, suporte de amigos, o grau de integração social, o desempenho acadêmico e a congruência normativa – entendimento entre as necessidades do estudante e as normas institucionais, uma combinação entre expectativa e satisfação. Tais elementos, quando bem administrados, influenciam positivamente a decisão de permanecer do estudante, diminuindo assim as possibilidades de evasão.

Tinto (1975, 1993, 1997) é reconhecido como o autor mais citado em estudos sobre evasão, e, juntamente com Spady (1970,1971) e Bean e Metzner (1985), influenciaram a construção de outros tantos modelos e teorias que estão aqui descritos como forma de identificar variáveis para o estudo da permanência do estudante.

2.4.3.4 Modelo de desgaste, de Pascarella (1980)

Pascarella (1980) constrói seu modelo fundamentado nas conclusões de Tinto (1975), e nas relações entre instituição e ambiente. Segundo Donoso e Schiefelbein (2007), o Modelo de Desgaste do Estudante concentra os estudos em cinco variáveis decorrentes da combinação entre o modelo de Tinto, as características institucionais e o ambiente universitário, a saber: atitudes, rendimento, personalidade, desejos e etnicidade.

Cislaghi (2008, p. 55) identifica os elementos de estudo de Pascarella em três grupos de variáveis independentes: “1. Nível de contato informal entre estudante e professor; 2. Outras experiências universitárias (no convívio em sala de aula e fora dela); e 3. Resultados educacionais (desempenho em notas, crescimento intelectual e pessoal, integração etc)”. Apresentando, assim, uma abordagem psicológica para estudar a permanência, retenção e evasão dos alunos.

2.4.3.5 Teoria do Envolvimento do Estudante, de Astin (1985)

Além da influência dos primeiros estudos de Tinto (1975), Astin (1985) desenvolve sua Teoria do Envolvimento do Estudante com enfoque comportamental, e como o estudante age é determinante para entender seu envolvimento. Desse modo, o modelo de Fishbein e Ajzen (DONOSO E SCHIEFELBEIN, 2007), que defende que o comportamento do estudante depende de suas crenças e atitudes e da intensidade com que elas influenciam suas decisões, vai de encontro à teoria de Astin e ajuda a definir a abordagem psicológica deste modelo.

Dois são os elementos principais para o entendimento da teoria e sua aplicabilidade: oportunidade para o envolvimento e envolvimento do estudante. A oportunidade para o envolvimento é proporcionada pela instituição e o ambiente em que o indivíduo está inserido. Considerando seu tempo disponível, desejos e necessidades seriam oferecidas oportunidades, possibilidades de integração. Enquanto o envolvimento do estudante é a ação de se envolver, o estudante esforça-se para aproveitar as oportunidades oferecidas. Assim, quanto mais envolvido o aluno estiver, maior será sua chance de permanência.

2.4.3.6 Modelo Conceitual do Abandono do Estudante em IES de Tempo Parcial, de Braxton, Hirschy e McClenton (2004)

O modelo de Braxton, Hirschy e McClenton é um dos mais recentes e busca estudar o abandono do estudante em instituições de ensino superior de tempo parcial. Além dos estudos e teorias já apresentadas, os autores sofreram influências da Psicologia, Sociologia, Economia e Administração enquanto ciências para definição conceitual do estudo. A Psicologia contribuiu com estudos sobre o indivíduo e sua percepção das relações; a Sociologia, com fatores externos ao estudante, convívio social; a Economia, com relação ao custo-benefício, questões financeiras de manutenção do estudante; e a Administração, com formas de gestão e estruturação da instituição.

As variáveis defendidas pelo modelo partem das características do estudante na entrada, passam pela definição do seu compromisso com a instituição, que depende do ambiente externo (situação do estudante fora da instituição) e ambiente no campus (comunidade acadêmica e ambiente institucional) para propiciar uma integração acadêmica suficiente para garantir sua permanência no curso.

Têm-se duas teorias que consideram vários elementos para explicar a evasão, mas que partem de variáveis particulares para entender grupos e seus comportamentos, saindo de um caso específico para estudos indutivos.

2.4.3.7 Modelo de desgaste de estudantes adultos, de MacKinnon-Slaney (1991)

MacKinnon-Slaney parte de seus próprios estudos sobre educação de adultos e processos de aprendizagem para construir o Modelo de Desgaste de Estudantes Adultos, tendo como pressuposto que o público adulto se comporta e participa de maneira diferente frente ao processo de aprendizagem e, com isso, precisa de proposições especiais que estimulem a permanência deles no curso.

A abordagem psicológica ajuda a entender o modelo que se baseia na interrelação entre três elementos: questões pessoais, questões de aprendizado e questões ambientais. As questões pessoais envolvem elementos como autoconhecimento, senso de competência, disposição para aguardar recompensa; enquanto as de aprendizado abarcam as competências educacional, intelectual e política; e as ambientais tratam de questões como recuperação de informação, consciência da oportunidade e dificuldade. Essas questões, quando bem trabalhadas, favorecem a permanência do estudante adulto.

2.4.3.8 Modelo do Comprometimento estudante-instituição após o primeiro ano, de Nora, Barlow e Crisp (2005)

A exemplo do modelo de MacKinnon-Slaney, o Modelo do Comprometimento Estudante-Instituição após o primeiro ano estuda uma variável específica: participação e alterações no primeiro ano de curso.

Nora, Barlow e Crisp (2005) entendem que o estudante passa por momentos distintos ao longo de sua vida acadêmica e que o primeiro ano do curso é essencial para as definições de permanência ou abandono.

Com uma perspectiva sociológica⁷, o Modelo do comprometimento estudante-instituição após o primeiro ano busca identificar os fatores pré-universitários, as experiências acadêmicas e sociais, os resultados cognitivos e não cognitivos e os compromissos iniciais e finais, a fim de compreender o que diferencia o primeiro ano dos demais e como aumentar a permanência dos estudantes na primeira fase do curso.

2.4.3.9 Modelo de síntese ou integrador

Cabrera, Nora e Castañeda (1992), inspirados nos modelos de permanência e evasão apresentados até então, principalmente os de Tinto, Bean e Spady, desenvolveram o Modelo Integrado de Permanência.

Ravoi (2003 apud SANTOS; OLIVEIRA NETO, 2009) acompanha o pensamento de Cabrera, Nora e Castañeda (1992) ao encontrar uma concordância entre os estudos de Tinto e Bean sobre a decisão de persistir e os estilos de aprendizagem e ensino, ampliando os modelos propostos por Tinto e Bean e Metzner em dois momentos: antes (características e habilidades) e depois da admissão do aluno (fatores internos e externos).

O Modelo Integrado de Permanência considera, em uma perspectiva sociológica, que os momentos destacados por Ravoi (2003) devem ser complementados pelas seguintes variáveis: capacidade de pagamento; desempenho de notas, compromisso com a instituição e compromisso com o objetivo.

A capacidade financeira é dividida em condições financeiras e ajuda financeira. Assim, analisa-se a situação econômica do aluno dando seu devido grau de importância sobre sua decisão de permanecer. O desempenho de notas sobre influências também da relação antes-depois da admissão do aluno, ao considerar o desempenho acadêmico anterior e o

⁷ Nesse caso, precisa-se entender as relações de convívio e integração para definir variáveis que expliquem o comportamento do indivíduo frente a permanência.

desempenho acadêmico e intelectual no curso. Para entender o compromisso com a instituição, precisa-se identificar o grau de integração social do aluno e o encorajamento que ele recebe de pessoas próximas para continuar naquele contexto institucional. E, por fim, o compromisso com o objetivo é que garante a intenção em persistir, e caminha para a decisão da permanência.

Cislaghi (2008) apresentou um quadro síntese no qual são detalhados diferentes autores, abordagens e modelos de permanência e evasão no ensino. Esse quadro foi expandido com novos modelos na presente revisão bibliográfica no Quadro 11.

Autores	Denominação	Abordagem	Elementos
Spady (1970, 1971)	Modelo do Processo de Abandono	Sociológica	Contexto familiar; Congruência normativa; Suporte de amigos; Integração social; Desempenho acadêmico
Bean (1960); Bean e Metzner (1985)	Teoria de Desgaste do Estudante não Tradicional	Psicológica	Fatores pré-ingresso; Fatores ambientais; Resultados acadêmicos; Resultados psicológicos
Tinto (1975; 1993; 1997)	Teoria de Integração do Estudante	Sociológica	Integração social; Integração acadêmica; Compromisso com o objetivo; Compromisso com a instituição; Qualidade do esforço do estudante; Compromissos externos
Pascarella (1980)	Modelo de Desgaste	Psicológica	Contato informal com professor; outras experiências universitárias; resultados educacionais
Astin (1985)	Teoria do Envolvimento do Estudante	Psicológica	Oportunidades para envolvimento; Envolvimento do estudante
MacKinnon-Slaney (1991)	Modelo de Desgaste de Estudantes Adultos	Psicológica	Questões pessoais; Questões de aprendizagem; Questões ambientais
Cabrera, Nora e Castañeda (1992)	modelo Integrado de Permanência	Sociológica	Capacidade de pagamento; Desempenho de notas; Compromisso com a instituição; Compromisso com o objetivo
Nora, Barlow e Crisp (2005)	Modelo do Comprometimento Estudante-Instituição após o primeiro ano	Sociológica	Fatores pré-universitários; Experiências acadêmicas e sociais; Resultados cognitivos e não cognitivos; Compromissos iniciais e finais

Braxton, Hirschy e McClenton (2004)	Modelo Conceitual do Abandono do Estudante em IES de tempo parcial	Sociológica	Características do estudante; Ambiente no campus; Integração acadêmica; Compromisso com a instituição
-------------------------------------	--	-------------	---

Fonte: Cislighi (2008, p. 67)

Quadro 10 – Síntese de teorias e modelos sobre a permanência e evasão em IES

Na busca por uma classificação de teorias sobre permanência, evasão e retenção de alunos encontrou-se a sugestão de Freitas (2009, p. 253) sobre o Center for the Study of College Student Retention, que publica o Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, que, além das teorias abordadas anteriormente, apresenta mais três modelos de análise:

1. Modelo do tamanho da instituição de Kamens (1971, 1974): defende que dados institucionais demonstram como as IES de maior porte e complexidade tiveram menores taxas de evasão;
2. Modelo de John Summerskill (1962): defende que atributos da personalidade dos alunos são razões para permanecer ou evadir;
3. Modelo de John N. McNeely (1937): examina diversos fatores institucionais de permanência dos alunos, inclusive a duração do curso até a diplomação e o impacto do porte da instituição.

Os modelos de Freitas (2009) e Cislighi (2008) ajudam a entender conceitualmente o comportamento do aluno frente à decisão de permanência e suas variáveis dependentes e independentes.

A partir de então foram levantados estudos empíricos sobre evasão, retenção e permanência com o intuito de aprofundar o entendimento de tais questões em manifestações reais, que identificam as variáveis dos modelos teóricos e permitem a proposta das categorias defendidas no modelo de pesquisa deste trabalho.

Modelo entradas/ambiente/resultados de Astin (1984)	Contato informal com professores:	administrativas tamanho da instituição padrões de admissão padrões acadêmicos contexto exposição foco impacto
	Outras experiências universitárias:	cultura de colegas salas de aula extracurricular atividades de lazer
	Resultados educacionais:	desempenho acadêmico desenvolvimento intelectual desenvolvimento pessoal aspirações educacionais e de carreira satisfação com a universidade
	Permanência:	integração institucional decisões de sair
	Características do estudante:	idade sexo raça performance escolar anterior
Modelo conceitual de desgaste de estudantes não tradicionais de Bean e Metzner (1985)	Características do programa:	políticas professores colegas experiências educacionais
	Conhecimento e desenvolvimento do estudante	
	Experiência e variáveis de definição:	idade objetivos educacionais desempenho no segundo grau carga horária etnia sexo
	Variáveis acadêmicas:	horas de estudo habilidades de estudo aconselhamento acadêmico absenteísmo convicção de formação e emprego
	Variáveis ambientais:	finanças horas de trabalho responsabilidades com a família oportunidades para transferência
	Variáveis de integração social:	entrosamento contato com professores amizades com ex-colegas
	Resultado acadêmico:	índice acumulado

	<p>Resultados psicológicos:</p> <p>utilidade satisfação compromisso com o objetivo stress</p> <p>Intensão de sair</p> <p>Evasão</p>
Modelo de Waidman (1989)	<p>Características dos estudantes:</p> <p>status socioeconômico atitude preferências de carreiras aspirações valores</p> <p>Pressões normativas pré-universitária</p> <p>Socialização familiar:</p> <p>status socioeconômico estilo de vida relação pais/filhos</p> <p>Contexto normativo acadêmico formal:</p> <p>qualidade institucional missão institucional chefia de departamento currículo emergente</p> <p>Contexto normativo acadêmico informal:</p> <p>Processo de socialização formal:</p> <p>tamanho institucional residências organizações interações interpessoais processo interpessoal grupo de pares integração social e acadêmica</p> <p>Processo de socialização informal:</p> <p>Grupos de referência não universitário:</p> <p>pais empregadores organizações da comunidade</p> <p>Pressões normativas universitárias</p> <p>Produtos da socialização:</p> <p>escolha de uma profissão preferências sobre estilos de vida aspirações valores</p>
Modelo de Ethington (1990)	<p>Antecedentes familiares</p> <p>Rendimento acadêmico prévio</p> <p>Estímulo e apoio familiar</p> <p>Auto conceito acadêmico</p> <p>Percepção da dificuldades do estudo</p> <p>Nível de aspirações</p> <p>Sociais, humanitárias, econômicas, políticas e de reconhecimento</p> <p>Valores</p> <p>Expectativas de êxito</p> <p>Persistência</p>

Modelo integrado de permanência de Cabrera, Noara e Castañeda (1992)	<p>Ajuda financeira</p> <p>Desempenho acadêmico anterior</p> <p>Encorajamento de pessoas próximas</p> <p>Condições financeiras</p> <p>Desenvolvimento acadêmico e intelectual</p> <p>Desempenho de notas</p> <p>Integração social</p> <p>Compromisso com a instituição</p> <p>Compromisso com o objetivo</p> <p>Intenção de persistir</p> <p>Decisões de persistir</p>
Modelo longitudinal do abandono institucional de Tinto (1993)	<p>Contexto familiar</p> <p>Atributos individuais</p> <p>Escolaridade anterior</p> <p>Intenções</p> <p>Compromissos com a instituição e com o objetivo</p> <p>Compromissos externos</p> <p>Desempenho acadêmico</p> <p>Interações com professores e funcionários</p> <p>Atividades extracurriculares</p> <p>Interações com grupos de colegas</p> <p>Integração acadêmica</p> <p>Integração social</p> <p>Decisões sobre abandono</p>
Modelo de desgaste de estudantes adultos de MacKinnon-Slaney (1994)	<p>Questões pessoais: autoconhecimento</p> <p>disposição de aguardar por recompensa</p> <p>perícia em transições na vida</p> <p>senso de competência</p> <p>Questões do competência educacional</p> <p>aprendizado: competência intelectual e política</p> <p>Questões ambientais: recuperação de informações</p> <p>consciência das oportunidades e dificuldades</p> <p>Permanência</p>
Modelo de salas de aulas, aprendizagem e permanência de Tinto (1997)	<p>Contexto familiar</p> <p>Atributos individuais</p> <p>Escolaridade anterior</p> <p>Intenções</p> <p>Compromissos com a instituição e com o objetivo</p> <p>Compromissos externos</p> <p>Sistema acadêmico</p> <p>Aulas</p> <p>Laboratórios</p> <p>Ateliers/Oficinas</p> <p>Sistema social</p> <p>Integração acadêmica</p> <p>Integração social</p> <p>Qualidade do esforço do estudante</p> <p>Aprendizagem</p> <p>Permanência</p>
Modelo síntese de Rovai (2003)	<p>Características dos estudantes: idade, etnia, gênero</p> <p>(Tinto, Bean e desenvolvimento intelectual</p> <p>Metzner) desempenho acadêmico</p>

Modelo conceitual da desistência de estudantes de IES de tempo parcial de Braxton, Hirstchy e McClendon (2004)	Habilidades dos estudantes:	preparação acadêmica conhecimento de computadores conhecimento de informática gerenciamento do tempo ler e escrever interação baseada no computador
	Fatores externos: (Bean e Metzner):	finanças horas de trabalho responsabilidade familiar encorajamento externo oportunidade de transferência crises de vida
	(Tinto):	integração acadêmica integração social compromisso pessoal compromisso institucional
	(Bean e Metzner):	comunidade de aprendizagem hábitos de estudos aconselhamento presença as aulas utilidade do curso adaptação ao programa GPA corrente utilidade estresse satisfação comprometimento
	Necessidade do estudante:	clareza dos programas autoestima identificação com a escola relações interpessoais acessibilidade aos serviços
	Pedagogia Estilos de aprendizagem Estilos de ensinar Decisão de persistir	
	Características do estudante na entrada:	motivação questões de controle autonomia dependentes educação dos pais socialização antecipada
	Compromisso inicial com a instituição	finanças
	Ambiente externo:	suporte trabalho família comunidade
	Ambiente no campus Comunidades acadêmicas Aprendizagem intensa	

	<p>Comunidades de aprendizagem</p> <p>custos</p> <p>Ambiente institucional: integridade institucional comprometimento institucional c/ bem-estar dos estudantes</p> <p>Integração acadêmica</p> <p>Compromisso subsequente com a instituição</p> <p>Permanência</p>
Modelo de comprometimento estudante-instituição após o primeiro ano de Nora, Barlow e Crisp (2005)	<p>Habilidades pré-universitária</p> <p>Fatores psicológicos: ensino médio lar ambiente tangível Intangível</p> <p>Necessidade de assistência financeira:</p> <p>Encorajamento e apoio familiar</p> <p>Fatores de demandas ambientais: responsabilidades familiares responsabilidades profissionais deslocamentos</p> <p>Aspectos educacionais</p> <p>Compromisso de se dedicar a determinada IES</p> <p>Informações formais e informais com professores</p> <p>Envolvimento em comunidades de aprendizagem: experiências em aula</p> <p>Experiências sociais: aprendizagens colaborativas for a de aula interações com colegas envolvimento em organizações</p> <p>Clima no campus: percepções de pré-conceitos e discriminação pena x aceitação</p> <p>Experiências de confirmação: encorajamento de professores e funcionários</p> <p>Experiências com aconselhamento: professores colegas conselheiros funcionários</p> <p>Desempenho acadêmico: média de notas</p> <p>Desenvolvimento acadêmico e intelectual: percebido ganhos cognitivos ganhos reais</p> <p>Ganhos não cognitivos: apreciação das artes valorização da diversidade aceitação dos outros participação em uma sociedade global autoestima autonomia obtenção de titulação</p> <p>Objetivo educacional: graduação/escola profissionalizante</p>

	Compromisso com instituição: sentimento de fazer parte experiência válida Permanência no ensino superior
Modelo preliminar de ação institucional de Tinto e Prusser (2006)	Compromisso com a instituição Liderança institucional Clima de expectativa Habilidades, experiência, preparação Suporte Suporte acadêmico, social e financeiro Envolvimento Atividades extracurriculares Atributos Feedback Currículo/ Pedagogia Atitudes, valores e conhecimento Desenvolvimento de pessoal Compromissos externos Monitoramento, avaliação e alerta rápido Aprendizagem Qualidade do esforço Sucesso

Quadro 11 – Modelos de evasão, retenção e permanência, segundo autor e seus componentes.

2.4.4 Estudos empíricos

A evasão escolar no ensino superior é um fenômeno complexo e, portanto, não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo, pois é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso superior. A avaliação institucional permeia todos esses processos e pode auxiliar na identificação dos sinais da evasão, reduzindo-a ou mesmo evitando-a (BAGGI; LOPES, 2010).

Baggi e Lopes (2010) expressam bem a complexidade do aspecto mais nocivo da evasão, às vezes confundida com exclusão e até mesmo por mobilidade, conforme explica Ristoff (1999, p. 125):

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

Essa busca de sucesso e felicidade condiz com o enfoque da Psicologia Positiva, segundo Seligman (2011), também abordado neste estudo, quando se vê a permanência e posterior diplomação como um fator que permite a entrada dos profissionais no mercado de trabalho e, por conseguinte, sua plena satisfação pessoal. De acordo com Seligman (2011, p. 91), citando suas pesquisas, se for perguntado - O que a escola ensina? – a maioria

responderia que: realização, capacidade de raciocínio, sucesso, conformidade, alfabetização, matemática, trabalho, avaliação, disciplina, em resumo, a escola ensina a ter êxito no trabalho.

Ainda segundo Ristoff (1999), a evasão na universidade brasileira se deve a duas crises do setor educacional: uma quanto ao modelo e outra gerencial, daí a importância que tem orientado o tema e a necessidade de aclarar as diversas óticas das visões do que seja a evasão.

Para Moehlecke (2007) os estudos sobre evasão no Brasil estão mais desenvolvidos para a educação básica e os poucos voltados para a educação superior ressaltam a descrição do processo e as características dos alunos de determinada instituição, não analisando as causas da permanência, nem construindo modelos teóricos. A evasão no ensino superior é diferente de uma faculdade particular e de determinados cursos, e pode estar ligada a diferentes motivações. Motivações de caráter individual e institucional (influências direta das IES para com a evasão), que podem estar associadas e potencializadas.

Para melhor entendimento do fenômeno da evasão faz-se necessário apresentar as diversas formas de definir evasão, a nível nacional, aceitas pelos mais variados autores apresentados no quadro abaixo a partir do estudo de Vargas (2007) sobre definição de evasão e amplitude de conceito (Quadro 12).

Autor	Definição
Biazus (2004)	<i>A evasão é a saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação.</i>
Bueno (1993)	<i>Evasão - a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. Exclusão - implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante.</i>
Costa (1991)	<i>Evasão definitiva: quando o aluno é afastado da IES por abandono (caso em que não houve matrícula nem trancamento nos prazos previstos, ou em que não se requereu a readmissão ou a renovação do trancamento), desistência definitiva (mediante pedido formal do discente a IES) ou transferência para outra IES (desligamento, mediante pedido formal do aluno, visando a ingressar em outra IES). Evasão temporária: quando há a interrupção temporária do curso, considerando todo tipo de trancamento (voluntário ou ex-officio). Evasão de curso: transferência interna, ou seja, a passagem de um curso para outro dentro da mesma IES.</i>
Maia e Meirelles (2005)	<i>Evasão consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerada como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.</i>
MEC (1994)	<i>Evasão do sistema educacional: em que o discente abandona o ensino superior. Evasão da IES: em que o estudante desvincula-se da IES a qual está matriculado. Evasão do curso: em que o aluno desliga-se do curso, seja por abandono,</i>

	<i>desistência, transferência, trancamento ou exclusão por norma institucional.</i>
Pacheco (2007)	<i>A evasão definitiva é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o estudante se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade.</i>
Pereira (1995)	<i>Quando o aluno deixa o Curso ou a Área, mas permanece na Universidade, surge um quinto tipo de evasão, que é denominada flutuação ou mobilidade. Se essa migração ocorreu dentro de uma mesma Área, trata-se de evasão do curso, mas não da Área. Caso o aluno tenha migrado para um curso de outra Área, estará caracterizada a evasão do Curso e também a evasão da Área.</i>
Rossi (2008)	<i>A desistência de alunos que iniciaram efetivamente os estudos, ou seja, que chegaram a utilizar algumas estratégias de aprendizagem antes de abandonarem a graduação.</i>
Teles (1995)	<i>Toda e qualquer forma de saída do Curso, à exceção da graduação, sendo incluídas como forma de evasão a mudança de curso, abandono, transferência, desistência, falecimento, decurso do tempo máximo, reprovações, vagas canceladas por irregularidade de documentação e em concurso vestibular.</i>
Utiyama e Borba (2003)	<i>Evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.</i>

Quadro 12 – Definições e conceitos de evasão

Para fins deste estudo, evasão será entendida pela definição do MEC (1994), e a partir dela entende-se permanência como a ação contrária à evasão e que leva à diplomação, e retenção como continuidade do vínculo entre aluno-instituição (ou curso), mas com prazos extrapolados para integralização curricular (MEC, 1997).

Entendidas as definições de permanência, retenção e evasão, estudos empíricos são apresentados para discussão da contribuição desses elementos à gestão acadêmica.

Autores internacionais apontam que as taxas de evasão dos cursos a distância são em geral maiores que os cursos presenciais e que a permanência em cursos a distância é de 10% a 20% menor que o curso presencial (CARR, 2000; ANGELINO, WILLIAMS, NATIVIG, 2007). As taxas de evasão variam entre 20% e 60%, o que denota um diferencial entre os alunos presenciais e a distância, sendo que estes necessitam de maiores habilidade de aprendizagem do que os primeiros (LEVY, 2007; HOLDER, 2007; YUKSELTURK; INAN, 2006).

Estudos também revelam que a evasão depende da área de conhecimento do curso. Cursos de Contabilidade, Economia, Computação, Marketing e Administração apresentam índices semelhantes, enquanto que cursos de Estatística e Finanças tiveram índices de evasão maiores (TERRY, 2001).

Santos e Oliveira Neto (2009, p. 4) entendem que as razões da evasão não só afetem diretamente os alunos, mas indiretamente as instituições de ensino e os órgãos que as

financiam, assim como a própria sociedade (mercado de trabalho). Para eles “a evasão é tratada como a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso”.

Tresman (2002) encontrou em uma pesquisa na Open University que as causas da evasão estariam relacionadas ao valor pago pelo curso, incerteza quanto ao cumprimento das atividades do curso, alterações na vida pessoal, além da dificuldade de escolha entre múltiplas opções.

Segundo Shannon e Bylsma (2006) as causas de evasão relacionadas às instituições de ensino e aos estudantes são: questão socioeconômica, realização acadêmica insuficiente, cursos com poucos encontros presenciais, diversas disciplinas com reprovações, doenças na família, baixa autoestima, falta de um currículo relevante, estratégias instrucionais passivas, uso inadequado da tecnologia e desrespeito aos estilos de aprendizagem dos estudantes.

Para Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), a evasão dos alunos está condicionada a três fatores: fatores internos da percepção do aluno, fatores relacionados ao curso e aos tutores e fatores relativos a características demográficas dos alunos. Eles identificaram em estudo sobre evasão que a faixa etária dos alunos evadidos está compreendida entre 29 a 35 anos.

Por outro lado, para York e Longden (2004) estes fatores incluem quatro categorias: fatores relacionados aos alunos, fatores relacionados aos cursos, fatores relacionados aos tutores e fatores sócio-demográficos. As pesquisas sobre evasão utilizam tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, ambas abordagens utilizadas neste estudo.

Workman e Sternard (1996) enumeram cinco necessidades inerentes aos alunos de EaD: consistência e clareza dos objetivos e procedimentos curriculares, automotivação, identificação com os colegas e com a instituição, integração social e infra estrutura e suporte institucional.

Kember (1995) atribui quatro constructos chaves: integração social, integração acadêmica, atribuições externas e incompatibilidade acadêmica.

Stratton, O’toole e Wetzel (2008), concluíram em seu estudo que tanto homens quanto mulheres casados tendem a evadir mais que os solteiros.

Rovai (2001) e Yukselturk e Inan (2006) e Montmarquett, Smontmarquette e Houle (2001) e Arulampalam, Naylor e Smith (2005) concluíram em seus estudos empíricos que os alunos do sexo feminino tem mais chances de permanência do que o masculino.

Rovai (2003) afirma que as maiores taxas de evasão ocorrem no primeiro ano de vida acadêmica do aluno.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) apontaram em seus estudos que os principais motivos para a evasão relatados pelos alunos são aqueles relacionados ao emprego, acadêmicas, familiares, de saúde e razões pessoais.

Holder (2007) e Doherty (2006) afirmam a partir de estudos empíricos que a falta de planejamento de estudos por partes dos alunos é a principal causa de evasão.

Cislaghi (2008) cita que alguns países despontaram nos estudos sobre evasão, como os EUA, Canadá, Inglaterra, Espanha e Austrália. No Brasil, depois de uma revisão de literatura com autores brasileiros, ele levantou as principais causas da evasão agrupadas segundo categorias:

Desempenho acadêmico:

- *difficuldade para acompanhar o curso;*
- *desempenho insatisfatório;*
- *carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos;*
- *clima de pressão;*
- *repetência;*
- *baixa frequência às aulas.*

Didático-pedagógica:

- *deficiência didática dos docentes;*
- *deficiência na educação básica;*
- *critérios de avaliação impróprios;*
- *deficiência pedagógica dos docentes;*
- *falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas;*
- *falta de motivação dos docentes;*
- *falta de respeito/atendimento dos docentes para com os estudantes;*
- *docentes inexperientes nos semestres iniciais;*
- *alta cobrança em provas/pouca orientação sobre o que, como estudar.*

Ambiente sócio-acadêmico:

- *falta de processo de adaptação do estudante ao sistema universitário;*
- *pouco relacionamento entre estudantes e estudantes x docentes/isolamento;*
- *difficuldade de adaptação à vida universitária;*
- *estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação;*
- *falta de sistema integrado de informações ao estudante;*
- *ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico;*

- *ingressantes no 2º semestre poderiam ter preparação prévia.*

Currículo:

- *currículos longos/desatualizados para o mercado;*
- *ausência de integração entre disciplinas/desconhecimento pelos docentes dos*

conteúdos das demais disciplinas;

- *cadeia rígida de pré-requisitos;*
- *semestres iniciais sem foco na prática profissional;*
- *pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes.*

Curso:

- *necessidade de dedicação “exclusiva”/disciplinas em mais de um turno;*
- *deficiência na infraestrutura;*
- *orientações insuficientes por parte da Coordenação do curso;*
- *falta de programas PET e de iniciação à pesquisa, empresa júnior e estágios*

para a prática do curso;

- *curso não oferece boa formação prática, pouca integração com as empresas;*
- *disciplinas com alto grau de reprovação;*
- *transferência para outra instituição.*

Interesses pessoais:

- *frustração das expectativas com relação ao curso;*
- *falta de orientação vocacional;*
- *descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso;*
- *transferência para outro curso;*
- *perda do prestígio social da carreira;*
- *crise de adolescência/transição para a vida adulta/imaturidade;*
- *falta de conhecimento prévio sobre o curso;*
- *insatisfação com curso comprometendo o desempenho nas disciplinas;*
- *desmotivação por ter entrado em 2ª ou 3ª opção;*
- *ingresso por imposição/pressão familiar por graduação.*

Características institucionais:

prioridade à pesquisa em detrimento do ensino/cultura institucional de desvalorização da docência;

- *falta de ações institucionais para evitar a evasão;*
- *falta de programa de apoio mais amplo aos estudantes carentes;*

- *existência de greves com prejuízos no calendário escolar.*

Condições pessoais (familiares, profissionais, financeiras):

- *necessidade de trabalhar/dificuldades financeiras;*
- *mudança no mercado;*
- *mudança de cidade, estado e país;*
- *casamento ou nascimento de filhos;*
- *problemas de saúde ou falecimento;*
- *falta de apoio no emprego atual;*
- *necessidade de atender a compromissos familiares;*
- *transferência para outra instituição, que pode ser mais próxima da família ou não;*

- *insegurança pessoal quanto a conseguir ser o profissional esperado.*

Santos e Neto (2009) realizaram uma pesquisa sobre evasão com 37 alunos do curso de Ciências Biológicas utilizando o Modelo de Rovai (2003) em que fizeram uma análise de conteúdo sobre seis variáveis: três antes da admissão (faixa etária, sexo e estado civil) e três depois da admissão (horas de trabalho, horas semanais de estudo e motivos para evasão). E concluíram que a maioria dos fatores que levam à evasão são de origem externa ao curso: falta de tempo, falta de habilidade em EaD, problemas de saúde e inadequação ao modelo de aprendizagem. Em relação aos fatores internos estão a falta de acompanhamento do tutor e de incentivo institucional.

Coelho (2001) estudou causas da evasão e os fatores que contribuíram para a permanência dos estudantes em um curso a distância via internet e levantou as seguintes suposições como sendo as principais causas de evasão:

- A falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois nesse tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- Insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar e-mail, participar de chats, de grupos de discussão, fazer links sugeridos, etc.;
- Ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;

- A falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional. (COELHO, 2001).

Entretanto, concluiu-se que a principal causa de evasão é a falta de tempo por parte dos alunos, o que não deixa de ser a mesma razão encontrada para os alunos de cursos presenciais.

Maia, Meirelles e Pela (2004) encontraram em seus estudos relação entre evasão de alunos nos cursos superiores a distância e a tecnologia utilizada por 37 IES brasileiras. Além do mais destacaram como importantes variáveis o modelo de educação adotado e a interação entre professores e alunos. Também observaram que a evasão dos cursos semipresenciais (8%) é menor que a dos cursos totalmente a distância (30%). Dentre as TICs adotadas que mais se destacaram estão: e-mail, chat, fórum, videoconferência e teleconferência.

Maia e Meirelles (2005) repetiram sua pesquisa ampliando para 50 IES e confirmaram a relação positiva entre as TICs e os índices de evasão dos cursos.

Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), ao analisarem a evasão de cursos gratuitos a distância pela internet oferecidos no país, concluíram que os alunos evadidos foram os que menos utilizaram os recursos eletrônicos de interação, como mural de notícias, chat e trocas de mensagens eletrônicas. Inclusive as autoras sugerem o aprofundamento de estudos para verificar se a relação entre a criação de comunidades virtuais de aprendizagem substituem as interações entre professores/tutores x alunos e entre os próprios alunos.

A Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB), um ano depois de iniciado o curso a distância de Administração do Projeto Piloto da UAB, comparou os índices de evasão dos alunos funcionários do Banco do Brasil em 15 Universidades pertencentes ao consórcio (entre elas a Uema) e constatou que a evasão variava entre 6,9% e 44,14%. Nesta pesquisa foram encontradas as seguintes causas motivadoras de evasão segundo os alunos: falta de tempo, problemas no ambiente virtual de aprendizagem, estar simultaneamente fazendo outro curso, não ter se adaptado a EaD, a ocorrência de problemas pessoais (saúde e familiar), transferências de agência, residência longe do polo presencial da UAB e outros (BANCO DO BRASIL, 2007).

Rossi (2008) também realizou uma pesquisa com 239 alunos regularmente matriculados e 156 evadidos, todos eles funcionários do Banco do Brasil, que participavam do Projeto Piloto do curso a distância de Administração da UAB. Aplicou um questionário

composto de 28 perguntas proposto por Zerbini (2003) para identificar as estratégias de aprendizagem (cognitivas, comportamentais e auto-regulatórias) e aos evadidos, uma questão a mais, aberta sobre as causas da evasão. Um resumo dos resultados sobre as causas da evasão, comparado com a pesquisa anterior da UniBB estão apresentados na Tabela 17. Para a autora, as 10 categorias resultantes (semelhantes em sua maioria à pesquisa da UniBB) da Análise de Conteúdos das respostas poderiam ser agrupadas em duas categorias: variáveis externas (contexto onde o aluno está inserido) e variáveis internas (aquelas individuais e de controle pessoal). Constatou também que existe uma correlação entre a evasão e o uso das estratégias de aprendizagem, tanto para os regulares quanto para os evadidos, ou seja, quanto maior o grau de utilização das estratégias de aprendizagem maior a possibilidade de permanência dos alunos. Em relação aos fatores demográficos somente região e gênero indicaram alguma relação significativa: nordeste e mulheres com menores índices de evasão.

Tabela 17 - Comparação dos resultados de duas pesquisas com alunos funcionários do Banco do Brasil.

Relatório da Pesquisa sobre Evasão Abril/2007	Pesquisa Novembro/2007
Falta de tempo 24%	Falta de tempo/sobrecarga de trabalho 23%
Problemas no ambiente virtual 18%	Problemas com a Universidade/tutores/plataforma 12%
	Dificuldades de acesso/problemas tecnológicos 4%
Está fazendo outro curso 14%	Outros (já possui graduação, dificuldade com disciplina específica,...) 8%
Não se adaptou com o ensino a distância 14%	Problemas relacionados à modalidade a distância 15%
Tem problemas pessoais (saúde e família) 13%	Problemas pessoais/familiares 10%
Foi transferido 6%	Transferências 5%
Reside longe do pólo (vias de acesso precárias para a realização dos encontros presenciais) 6%	Problemas referentes aos encontros presenciais 8%
Outros motivos (afastamento do BB, conhecimentos prévios insuficientes, métodos, conteúdo e apoio da Universidade inadequados) 5%	Problemas com a Universidade/tutores/plataforma 12%
	Falta de motivação/interesse 9%
	Problemas financeiros 6%

Fonte: Rossi, 2008.

Santos e Oliveira Neto (2009), tomando por base os estudos, e York e Longden (2004) propõem uma série de estratégias de permanência do aluno até a conclusão do curso sob três dimensões: instituição, aluno e sistema educacional.

Instituição:

- Alocar mais recursos proporcionalmente ao primeiro ano onde ocorre o maior número de evasões;
- Colocar as informações em linguagem e formato adequado para uma grande faixa de alunos potenciais (idades, etnia, gênero, necessidades especiais, etc.);
- Dar boas vindas aos alunos;
- Dar suporte aos alunos continuamente desde o primeiro dia;

- Definir com clareza as expectativas do curso;
- Desenvolver conteúdo baseado em teorias de aprendizagem, utilizando suporte pedagógico adequado;
- Desenvolver programas de inclusão social;
- Utilizar o design universal para atender às necessidades especiais;
- Dar feedback personalizado;
- Fornecer/disponibilizar o maior número de informações sobre o curso: conteúdo, forma de avaliação, mercado de trabalho, tempo de dedicação, custos adicionais, visitas programadas etc;
- Proporcionar suporte 24 horas;
- Dar suporte às atividades assíncronas;
- Dar suporte às atividades síncronas;
- Proporcionar treinamento e suporte aos professores;
- Usar avaliação diagnóstica e formativa além da tradicional somativa.

Alunos:

- Procurar ajuda profissional para escolha do curso;
- Evitar escolha de última hora;
- Se estiver incerto, dê um tempo para amadurecer a sua escolha, trabalhando, viajando ou voluntariando;
- Planejar suas atividades. A mudança do ensino médio para o superior demanda mais independência e autonomia e requer um planejamento de sua carga de trabalho durante o ano;
- Copiar os trabalhos dos outros não é suficiente. O aluno deve desenvolver suas atividades baseadas em seus esforços individuais e em grupo, além da visão oferecida pelo professor;
- Utilizar a ajuda da Instituição. A ajuda nos semestres iniciais não significa fraqueza, mas uma ação prática com o objetivo de minimizar eventuais problemas futuros;
- Adotar o objetivo de aprendizagem e não de desempenho. Notas baixas iniciais podem desestimular alunos.

Sistema Educacional:

- Valorizar o ensino e a pesquisa;
- Oferecer bolsas de estudo;
- Elaborar um sistema de acreditação/certificação contínuo;

- Oferecer recursos para o ensino, pesquisa e extensão a comunidade;
- Estimular a educação continuada dos professores no Brasil e no Exterior.

Sabe-se que a evasão em cursos de EaD varia conforme o nível do curso, a área de conhecimento e a metodologia adotada, além da categorização em elementos internos e externos aos alunos e o curso. Sendo que o próprio curso Piloto de Administração, por ser pioneiro no país, já havia sido alvo de diversas investigações (ANDRADE, 2010; TANURE et al., 2006; MATIAS-PEREIRA et al., 2007), que apontaram sobre o curso Piloto de Administração na UEMA – iniciado em julho de 2006 com 668 alunos matriculados (dividido igualmente entre funcionários do Banco do Brasil e alunos da comunidade) – várias causas para seu índice de evasão da ordem de 54%, em sua maioria por conta dos alunos do Banco do Brasil, encontradas de forma idêntica em outras universidades participantes, tais como: a) as constantes transferências de funcionários para as diversas agências do Banco; b) dificuldades quanto a adaptação à nova metodologia educacional (EaD); c) uma forte influência da relação entre os tutores e os alunos em suas atividades presenciais e a distância; d) além de motivos pessoais, gestão acadêmica e demais relações do processo ensino-aprendizagem (Quadro 13).

Autores	Fatores relacionados à evasão
Abbad, Carvalho e Zerbini (2006)	Recursos de interação (sugestão: comunidade de aprendizagem ajudaria na permanência)
Banco do Brasil (2007)	Tempo para estudo; problemas com AVA; fazendo outro curso; adaptação à modalidade; problemas pessoais; transferência de local de trabalho; distância entre residência e polo presencial
Caslaghi (2008)	Desempenho acadêmico; didático-pedagógico; ambiente sócio-acadêmico; currículo do curso; curso; interesse pessoal; características institucionais; condições pessoais
Coelho (2001)	Falta relação entre aluno-professor, falta de conhecimento de computadores, interatividade e inclusão social.
Holder (2007) e Doherty (2006)	Falta de planejamento dos alunos par ao estudo
Kember (1995)	Integração social, Incompatibilidade, externo ao curso e motivos acadêmicos
Maia, Meirelles (2005)	Uso das tecnologias de informação e comunicação
Maia, Meirelles e Pela (2004)	Modelo de educação (grau de presencialidade); interação professor-aluno
Ravoi (2003)	Início do curso (1º ano tem maior índice de evasão)
Rossi (2008)	Variáveis externas (contexto do aluno) e internas (individuais e de controle pessoal). Estratégias de aprendizagem; questões demográficas quanto à região e gênero
Santos e Neto (2009)	externo ao curso: falta de tempo, falta de habilidade em EaD, problemas de saúde e inadequação ao modelo de aprendizagem; internos: falta de acompanhamento do tutor e de incentivo institucional.
Santos e Neto (2009)	Estratégias de permanência quanto a instituição, aluno e sistema educacional
Shannon e Bylma (2006)	Socioeconômico, motivos familiares, tecnologia, estilos de aprendizagem e estratégias instrucionais.
Stratton, O’toole e Wetzel (2008)	Estado civil (casados evadem mais que solteiros)
Terry (2001)	Área de conhecimento do curso, habilidades requeridas
Tresman (2002)	Custo, dedicação, motivos pessoais e dificuldade de escolha do curso.

Wood (1996)	Família e emprego.
Workman e Sternard (1996)	Consistência e clareza dos currículos, automotivação, identificação com os colegas, integração social e infraestrutura
Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002)	Fatores relacionados a alunos, ao curso e aos tutores, e fatores sóciodemográficos.
Yorke e Longden (2004)	Experiências pessoais, decisão de escolha do curso, falha em acompanhar a demanda acadêmica e eventos pessoais externos à instituição.

Quadro 13 - Síntese dos estudos empíricos

A questão da evasão, retenção e permanência dos alunos, com base nos modelos teóricos descritos, complementam-se aos estudos empíricos (principalmente sobre evasão) com o intuito de inserir nos contextos histórico, social e econômico em que se estrutura o curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) – em uma comparação de seu curso presencial com o a distância – uma análise diferenciada que possa contribuir com inferências para gestão acadêmica.

Embora considerando a grande evasão inerente às próprias características da EaD, o aspecto que vem a importar não é tão somente entender as causas da evasão, mas antes todos os motivos que levaram à permanência da outra parte de alunos no curso, já que acredita-se que esse fato está associado às condições do aprendizado, que se concretiza através da afetividade e construção do conhecimento, com o aporte dos relacionamentos em redes decorrentes das relações sociais tecidas no ambiente virtual.

2.5 ASPECTOS SOCIAIS NA APRENDIZAGEM

2.5.1 Emoção e Afetividade em Educação

As dimensões afetivas na Educação surgem com as teorias Psicogenéticas de Piaget (1978), Vygotsky (2006) e Wallon (1971), que compreendem também a abordagem da dimensão social da Psicologia. Para Piaget (1973), “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”.

De acordo com Codo e Gazzotti (1999), a afetividade humana é um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza (CODO E GAZZOTTI, 1999, p. 48).

Henri Paul Hyacinthe Wallon, filósofo e psicólogo marxista francês, foi um dos precursores do estudo da afetividade na educação, entendendo que a sua dimensão auxilia na aprendizagem e cognição do ser humano. E segundo Galvão (1999, p. 61):

As emoções, assim como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

A abordagem da afetividade na Educação a Distância envolve relações afetivas dos alunos entre si e dos professores com os alunos, além dos relacionamentos administrativos e acadêmicos inerentes à gestão do curso.

A afetividade está presente em um curso presencial, assim como em um curso a distância, entretanto é nessa que cabe o destaque dessa proposta com vistas a identificar estratégias de planejamento pedagógico embasado no referencial teórico adotado, se adequando melhor aos propósitos da presente pesquisa.

Na perspectiva da acepção do Construtivismo Interacionista, Piaget (1986) já entendia que o desenvolvimento intelectual era influenciado pela afetividade. E mais recentemente Maturana e Varela (2001) explicam que a aprendizagem no contexto comunicacional não acontece por conta da fonte de informação, mas dos equipamentos sensores e dos receptores. Assim sendo, a afetividade nos ambientes virtuais de educação buscariam humanizar as relações homem-máquina decorrentes da falta de inclusão no meio digital.

Os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela são os autores da teoria sobre a autopoiese: “Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de **organização autopoietica**. [...] O que caracteriza o ser vivo é a sua organização autopoietica. Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 52-55).

Maturana (2009, p. 29) em seu livro **Emoções e linguagem na educação e na política** descreve seu entendimento sobre o que é educar:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Em 1994, quando o neurologista português António Damásio expôs suas ideias sobre emoção, razão e cérebro humano, expôs o que denominou de Erro de Descartes, tomando por base a célebre frase: **Penso, logo existo**. “A afirmação sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos de existir” (DAMÁSIO, 2007, p. 279).

Para Damásio (2007, p. 276):

[...] os sentimentos exercem uma forte influência sobre a razão, que os sistemas cerebrais necessários aos primeiros se encontram enredados nos sistemas necessários a segunda e que esses sistemas específicos estão interligados com os que regulam o corpo.

Damásio (2007, p. 278) inclusive sugere que “a função atribuída às emoções na criação da racionalidade tem implicações em algumas questões com que a nossa sociedade se defronta atualmente, entre elas a educação e a violência”. E mais especificamente falando em Educação, sugere que “os sistemas educativos poderiam ser melhorados se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções atuais e os cenários de resultados futuros”.

A partir destas considerações sobre as Teorias Construtivistas da aprendizagem e o Conectivismo, busca-se, no item seguinte, a relação com o desenvolvimento tecnológico e as novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

2.5.2 Conceitos de identidade

O vocábulo identidade, por se encontrar na intersecção entre a Psicologia e a Sociologia, possui uma variedade de significados, conceitos e noções. Essa pluralidade de enfoques e definições, que interessam às demais ciências humanas, acabou por levar à constituição de uma relação dicotômica entre a identidade pessoal e a identidade social, a serem explorados nas linhas que se seguem.

O conceito de identidade social pode ser entendido como um sentimento de semelhança com os demais, com o outro; a identidade pessoal, ao contrário, expressa-se como um sentimento de diferenciação do outro (DESCHAMPS; MOLINER, 2008).

[...] E esta distinção entre a identidade pessoal e a social não é efetivamente senão um caso de figura ou imagem da dualidade entre indivíduo e coletividade, entre diferença e semelhança. [...] A indiferenciação a um certo nível – portanto, a identidade social – e as diferenciações – a identidade pessoal – são concebidas, na maioria das vezes, como dois polos entre os quais oscilam sem cessar os comportamentos. [...] Nesta perspectiva, a identidade pode ser concebida como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos. (DESCHAMPS; MOLINER, 2008, p. 14).

De acordo com Deschamps e Moliner (2008, p. 24), todo indivíduo seria caracterizado por traços sociais que o definem como pertencente a um determinado grupo ou categoria e também por traços de ordem pessoal, isto é, seus atributos específicos, idiossincráticos. As identidades sociais remetem à ideia de pertenças comuns, de semelhanças com o grupo, ao mesmo tempo em que remetem ao sentimento de diferenciação do grupo ou categoria. Deste modo, observa-se um movimento dicotômico de semelhança intragrupo e diferenciação entre grupos. “[...] A identidade pessoal é o que o torna semelhante a si mesmo e diferente dos outros”.

No domínio das reflexões das ciências humanas, a identidade foi abordada a partir da noção de si-mesmo. No século XIX, William James (1842-1910), um dos expoentes da psicologia moderna, se propôs a buscar uma definição sobre si-mesmo. Para esse estudioso, si-mesmo é composto por um *eu cognoscente* e um *mim* (ou si-mesmo empírico). O primeiro é caracterizado como sendo o que percebe, elabora, experimenta sensações, tem lembranças. O segundo é composto de três elementos: o mim material (posse), o mim social (reconhecimento social) e um mim espiritual (sentimentos, emoções, desejos) (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

O filósofo Georges Herbert Mead (1934-1963), aprofundou as ideias de James quando considerou que o si-mesmo é ao mesmo tempo composto por um componente sociológico (mim, me), responsável por interiorizações de papéis sociais e outro pessoal (eu). Assim, o si-mesmo se desenvolve segundo os julgamentos que o grupo faz do sujeito, dentro de um contexto social no qual acontece a interação social (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Essa diferenciação trazida por Mead gerou uma dúvida fundamental que dizia respeito a como distinguir cada sujeito, posto que a sua constituição enquanto tal é igual para todos. Naquele momento, Mead teve que fazer duas distinções do si-mesmo: o eu referente ao si-mesmo na condição de sujeito e o mim (me), representação do si-mesmo na condição de objeto (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

O eu representa o aspecto criador do si-mesmo que responde às atitudes dos outros que interiorizamos, enquanto o mim (me) é este conjunto organizado dos julgamentos dos outros que o si-mesmo assume. É então a “conversão entre o eu e o mim (me)” que constitui o si-mesmo na medida em que esta “conversão” é a transposição, ao nível do indivíduo, do processo que liga um organismo a um outro nas interações [...]. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 20).

Castells (2010) debruçou-se sobre as questões relativas ao poder das identidades na Era da Informação e de uma nova forma de sociedade organizada em rede, que se

caracteriza pela globalização das atividades econômicas, pela flexibilidade e instabilidade laboral e individualização da mão-de-obra, no qual a cultura é virtual e real, construída com base em um sistema de mídias interligadas e diversificadas.

De acordo com Castells (2010), junto com a revolução tecnológica, a transformação capitalista e a perda da influência do Estado, observa-se o surgimento de expressões como identidade coletiva frente à globalização e o cosmopolitismo a partir da singularidade cultural.

Ainda segundo Castells (2010), a identidade pode ser compreendida como fonte de significado e experiência de um povo,

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais interrelacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjunto de papéis [...]. (CASTELLS, 2010, p. 22).

Os papéis sociais, tais como os de trabalhador, sindicalista, donas de casa, são definidos por normas e instituições sociais. A identidade se constitui enquanto depositário das significações dos próprios atores sociais através do processo de individualização. Então, pode-se afirmar que as identidades organizam significados, enquanto os papéis, as funções (CASTELLS, 2010).

Castells (2010) assegurou que toda identidade é construída e tem sua matéria-prima formada a partir das memórias coletivas, fantasias pessoais, conteúdos advindos da história, geografia, biologia, aparatos de poder e ideologias religiosas. Esses materiais são processados a nível individual e coletivo (grupos sociais e sociedades) e têm seus significados reorganizados, tendo em vistas as tendências sociais e culturais enraizadas na estrutura social e na relação espaço-temporal.

De acordo com Castells (2010), as relações de poder marcam a construção social da identidade. Para tanto, propôs três formas e origens de construção de identidades.

A primeira, a *Identidade legitimadora*, caracterizada pela relação de poder das instituições dominantes que tem por objetivo a expansão e a racionalização de sua dominação em relação aos demais atores sociais. “[...] A *identidade legitimadora dá origem a uma*

*sociedade civil*⁸, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como a uma série de atores sociais estruturados e organizados [...]” (CASTELLS, 2010, p. 24).

A segunda, a *Identidade de resistência*, criada por atores que se encontram à margem da dominação, desvalorizados e estigmatizados pela ordem dominante e que se constituem enquanto trincheiras de sobrevivência e resistência, tendo por base princípios distintos aos das instituições sociais.

A terceira, a *Identidade de projeto*, no qual atores sociais se utilizam de materiais disponíveis com o intuito de formar uma nova identidade social com capacidade de redefinição de sua posição social, como no caso do feminismo, que ultrapassou as trincheiras da resistência frente ao patriarcalismo e às estruturas de subjugação da mulher historicamente estabelecidas.

Galinkin e Zauli (2011) asseguraram que a identidade social não pode ser entendida apenas enquanto pertença a um determinado grupo, mas, sobretudo, a partir da comparação entre os grupos interno e externos. Dessa forma, observa-se o fenômeno da categorização, no qual formam-se os estereótipos, cujas funções cognitivas e ideológicas tendem a formar generalizações entre os membros do grupo.

As pessoas tendem a buscar grupos com identidades sociais positivas na comparação com os demais grupos. Pela necessidade de se sentirem valorizados, os indivíduos buscam uma identidade pessoal e grupal positivas. Na impossibilidade de deixar um grupo menos valorizado, o indivíduo pode buscar aspectos positivos dentro de seu grupo de pertença ou fazer com que o grupo se positive (GALINKIN; ZAULI, 2011).

[...] Em um mundo globalizado como o atual, em que cada vez mais pessoas de diversas regiões do mundo convivem em um mesmo país, diferente daquele em que nasceram, é fundamental saber aproveitar as vantagens da heterogeneidade e reconhecer o que há de positivo nas diferenças, de modo a diminuir o preconceito, a discriminação e os conflitos intergrupais, respeitando-se a identidade de cada indivíduo e grupo. (GALINKIN; ZAULI, 2011, p. 260).

Na prerrogativa de manutenção da espécie humana, as pessoas se juntaram em grupos para se fortalecerem. Hoje, os grupos exercem grande influência no comportamento dos indivíduos. Dentro dos grupos são estabelecidas normas sociais consolidadas e aceitas

⁸ Castells (2010, p. 25) considerou o termo sociedade civil conforme a concepção de Gramsci, segundo o qual é constituída de aparatos sociais, como as Igrejas, sindicatos, partidos, organizações que “[...] por um lado prolongam a dinâmica do Estado, por outro estão profundamente arraigados entre as pessoas [...]”.

por todos os membros. No caso de violação das mesmas, o indivíduo é punido e em casos extremos, banidos do grupo.

2.5.3 Redes sociais: Internet e comunidades virtuais

As redes de computador tanto exigem quanto permitem novas formas de ensino e aprendizagem, e isso cria a base para mudanças na maneira pela qual a educação será conceituada e praticada (HARASIM et al, 2005, p. 337).

Em *release* enviado recentemente a imprensa no dia 23 de julho de 2010, o Ibope Inteligência, em parceria com a Worldwide Independent Network of Market Research (WIN), realizaram uma pesquisa, concluindo que 87% dos internautas no Brasil são usuários de redes sociais. O estudo pesquisou 28.944 pessoas em 27 países e o Brasil é o décimo colocado no ranking, precedido pela Índia, Sérvia, Coreia do Sul, Rússia, Espanha, China, Turquia, Romênia e Itália. Para 33% dos brasileiros o acesso se dá por motivos profissionais (a média mundial está em 25%). Eles buscam as redes sociais por razões pessoais (83%), para ver mensagens/navegar (98%), conversar (76%) e atualizar o próprio perfil (76%).

A região Nordeste apresenta um índice de uso pessoal das redes sociais (90%) maior do que outras regiões como o Sudeste (85%), por exemplo. Esta diferença deve-se ao perfil daqueles que acessam a principal rede, o “Orkut”: mulheres, jovens, com menor grau de instrução, de classes CDE e residentes em municípios menores (com menos de 100 mil habitantes) e mais distantes (interior e periferias). “Este perfil sugere que as redes sociais estão efetivamente cumprindo o papel de inclusão e socialização”, avalia Laure Castelnau, diretora executiva de marketing e novos negócios do IBOPE Inteligência (IBOPE, 2010).

Em junho de 2010 o Google (2010) publicou a lista dos 1.000 sites mais acessados da web por usuários únicos que buscavam uma página de destino. Os dez sites mais visitados são, em ordem: Facebook, Youtube, Yahoo, Live, Wikipédia, MSN, Microsoft, Baidu, QQ e Mozilla. A rede social Facebook lidera o grupo com participação de 34,9% e 540 milhões de usuários visitantes. Este panorama por si só já ilustra bem a expansão e o poder de inclusão e socialização deste fenômeno chamado de Rede Social.

Para Manuel Castells (2008, p. 566), autor de **A sociedade em rede** e precursor do estudo das redes na sociedade, “Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta”. Com dados históricos e empíricos, o autor faz uma análise

sociológica das redes como nova morfologia social que modifica a produção, o poder e a cultura.

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos e comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho).

Castells (2003, p. 7), também afirma que “A Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global”, mas ao mesmo tempo lembra os danos da exclusão econômica e cultural, dos que dela não fazem parte (CASTELLS, 2003).

Raquel Recuero (2009), pesquisadora brasileira de Ciências Humanas e Sociais, em seu o livro **Redes Sociais na Internet** (2009, p. 15), faz uma análise das redes sociais, em especial aquelas presentes na Internet, e define rede social citando Garton, Haythornthwaite e Wellman (1997, p. 1) “Quando uma rede de computadores conecta uma rede de pessoas e organizações, é uma rede social”.

Molina (2001) entende que a análise das redes sociais estuda relações específicas entre elementos que podem ser pessoas, grupos, organizações, países e até acontecimentos, sendo que esta análise tem como foco as relações e não os atributos dos elementos. Tratam-se de dados relacionais, que são vínculos específicos existentes entre um par de elementos, que juntos constituem uma rede. Desta forma, a análise de uma rede social pode se constituir em uma análise da realidade social, capaz de identificar e descrever uma estrutura social de forma operacional e não metafórica e constituir-se em um novo paradigma da pesquisa social.

Quando uma rede de computadores conecta pessoas, constitui uma rede social. Assim como uma rede de computadores é um conjunto de máquinas conectadas por um conjunto de cabos, uma rede social é um conjunto de pessoas (ou organizações ou outras entidades sociais) conectadas por um conjunto de relações significativas. Mostra que a análise de redes sociais pode ser útil para entender como a gente se relaciona entre si através de uma comunicação assistida por computador (WELLMAN, 1997, p. 179).

De acordo com Park e Thelwall (2008), a Internet é uma rede que tem uma arquitetura formada por *hyperlinks* que possuem uma propriedade tecnológica responsável pelas conexões entre os *sites* ou *webpages*. São os *hyperlinks* que permitem a expansão das relações sociais e de comunicação que caracterizam a World Wide Web. Estes autores

propõem no Quadro 14 uma diferenciação dos tipos de redes, tomando por base uma rede de *hyperlinks*:

Tipo de Rede	Definição conceitual	Unidade de medida operacional	Conteúdo do relacionamento/ligação (<i>link</i>)
Rede Social	Um conjunto de pessoas (ou organizações ou outras formações sociais) conectadas por um conjunto de relacionamentos.	Indivíduo, grupo, organização, país.	Qualquer tipo de relacionamento social.
Rede Comunicacional	Uma rede composta por indivíduos interconectados ligados por padrões de fluxos de informação.	Idem, mas geralmente focados nos indivíduos (pessoas).	Comunicação e informação.
Rede Mediada por Computador	Um tipo específico de rede comunicacional na qual os indivíduos são interconectados via sistemas computacionais.	Idem, mais incluem sistemas computacionais.	Idem ao acima, mas restrito ao fluxo de informação mediado por computadores.
Internet	Uma rede comunicacional conectada via internet, por meio de um sistema computacional.	Idem, mas possui o foco nos usuários da internet.	Idem ao acima, mas restrito ao fluxo de informação mediado pela internet.
Rede de <i>Hyperlinks</i>	Uma extensão da rede comunicacional tradicional na qual o foco encontra-se na estrutura de um sistema social baseado em compartilhamento de <i>hyperlinks</i> entre <i>sites</i> .	Idem, mas foca nos sites que representam indivíduos, grupos, organizações, países.	Idem ao acima, mas restrito ao fluxo de informação mediado por <i>hyperlinks</i> entre <i>sites</i> .

Quadro 14 – Tipos de redes a partir das redes de *hyperlinks*

Fonte: PARK e THELWALL, 2008, p. 174-5.

2.5.3.1 Internet como rede social

Manuel Castells (2003, p. 7) inicia o livro **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade, com a seguinte frase: “A Internet é o tecido de nossas vidas”. Ele mesmo explica que, em fins do século XX, três processos desenvolvidos de forma independente, tendo em comum as redes, convergiram criando uma nova estrutura social, quando então surgiram:

- 1) As exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio;
- 2) As demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e quando,
- 3) Os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela microeletrônica se instalaram definitivamente na sociedade.

Segundo Castells (2003), a origem da Internet estaria vinculada a uma “fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural”.

Entretanto “a Internet é o meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (CASTELLS, 2003) e em sua modalidade de hipertexto, original da World Wide Web (WWW), presta-se, entre outros predicados, ao modo interativo. A facilidade de navegação em hipertextos pelas páginas web se assemelha aos demais veículos de difusão de massa, mas sua característica de interatividade lhe confere especificidades distintas, como a de baratear os custos de produção e permitir a difusão facilmente acessível a qualquer cidadão, que passa da condição de mero receptor para emissor e agente do processo comunicativo, podendo inclusive chegar a alcançar grandes audiências na Rede.

O que neutraliza o poder do capital na internet é a sua arquitetura, ou seja, o conjunto de regras básicas de comunicação, denominado de protocolo de rede, e as possibilidades de uso das topologias de rede completamente descentralizadas e de difícil controle (SILVEIRA, 2008, p. 35).

Ainda não é possível afirmar com certeza sobre a condição de liberdade da Internet, pois sua natureza ambígua permite ao mesmo tempo uma padronização de linguagem homogeneizante, assim como também suporta peculiaridades como quando uma pessoa, através de um *blog* ou por meio do Twitter, por exemplo, alcança uma audiência maior que muitas empresas de comunicação presentes na web. Ao mesmo tempo em que pode favorecer algum tipo de monopólio da comunicação, também pode se colocar contra esse mesmo monopólio e contra o próprio capitalismo, como no movimento pelo *software* livre e na disponibilização de conteúdos gratuitos, antes nas mãos de *crackers* e *hackers*, e hoje liberados gratuitamente por algumas instituições. Chegou-se mesmo a abalar as bases da propriedade intelectual e do *copyright* na Rede quando a cópia e os *downloads* de arquivos em mp3 de músicas passaram a ser o alvo mais representativo, o que está obrigando a indústria fonográfica a se reinventar, da mesma forma que a imprensa, as editoras e as livrarias.

2.5.3.2 Comunidades virtuais

O obverso da democracia direta do ciberespaço é essa caótica e impenetrável magnitude de mensagens e seus circuitos, que nem mesmo o maior esforço de minha imaginação é capaz de compreender - o filósofo Immanuel Kant [1724-1804] teria classificado o ciberespaço como "sublime" (ZIZEK, 2007).

O termo Ciberespaço foi empregado pela primeira vez em um romance de ficção científica denominado **Neuromancer**, de autoria de William Gibson, publicado em 1984, dando início assim a geração *cyber punk* (subgênero da ficção científica) e que serviu depois de inspiração para o filme Matrix (GIBSON, 2008, p. 17).

De acordo com Rheingold (1996, p. 18), ciberespaço “é o nome por vezes usado para designar o espaço conceitual onde se manifestam palavras, relações humanas, dados, riqueza e poder dos utilizadores da tecnologia de CMC”. CMC - Comunicação Mediada por Computador - resulta da interconexão de computadores e redes de telecomunicações, que acabam por formar o que se denomina de Rede.

Para Lévy (1999) e Lemos (2007), a Cibercultura representa a interação homem-máquina, na qual o computador faz a mediação da comunicação, criando novas formas de socialização. Esta mediação acontece na rede mundial de computadores (Internet), onde se situa o denominado Ciberespaço - “O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam este universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*: força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosófico, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes (LÉVY, 1996, p. 15).

Normalmente no senso comum contrapõe-se o virtual com o real, mas para Lévy (1999) o virtual se opõe ao atual e não ao real, para ele a virtualização não afeta tão somente as Tecnologias da Informação e Comunicação, faz parte do próprio processo de hominização. Assim, tanto Lévy (1999) quanto Lemos (2007) concordam que na relação corpo versus tecnologia, “o corpo torna-se puro símbolo digital” (Lemos, 2007, p. 174), não permitindo a determinação da identidade e propiciando novas e alternativas formas de sociabilidade. Isso evidencia o aparecimento de redes sociais e comunidades virtuais, onde as Tecnologias da

Informação e Comunicação mediadas por computadores em rede abrem novas perspectivas de interação, participação e socialização.

Rheingold (1996, p. 25-27) popularizou o termo Comunidade Virtual quando afirmava desde 1993 que as CMC podem transformar as nossas relações em três níveis:

1. No nível humano:

[...] como seres humanos individuais que somos, temos percepções, pensamentos e personalidades (já moldados por anteriores tecnologias de comunicação) que são afetados pelo modo como usamos o meio de comunicação, e vice-versa.

2. No nível das relações interpessoais:

[...] se desenvolvem as relações interpessoais, as amizades e as comunidades. [...] uma nova capacidade de comunicação multilateral, ‘de muitos para muitos’.

3. No nível político:

[...] a política é sempre uma combinação de comunicação com poder material, e o papel dos meios de comunicação é particularmente importante para a política nas sociedades democráticas.

Da mesma forma que Rheingold (1996) salienta que o potencial político libertador das comunidades virtuais pode vir a afetar positivamente as percepções de indivíduos e da comunidade (democracia, educação, ciência e vida intelectual), alerta também quanto aos perigos envolvidos. Embora a Rede ainda tenha esse caráter anárquico e sem controles, sempre será alvo da cobiça do poder político e das grandes corporações envolvidas com as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Para Rheingold (1996, p. 76) “Não existe uma metáfora única para descrever a natureza do ciberespaço. As comunidades virtuais são lugares onde as pessoas se encontram, mas também um meio para atingir diversos fins”. Alava (2002) também acredita que a tecnologia das redes provocará mudanças nas relações sociais, inclusive na educação: “Tal evolução poderia levar a mecanismos de partilha, de colaboração, de gestão coletiva e de cognição distribuída” (2002, p. 47).

Ainda segundo Rheingold (1996, p. 18), as comunidades virtuais “são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço”. Assim como também no seu entender: “As pessoas das comunidades virtuais fazem tudo que as pessoas na vida real fazem, mas estão desprendidas dos seus corpos” (RHEINGOLD, 1996, p. 16).

2.5.4 Ambiente virtual de comunicação e aprendizagem

O desenvolvimento tecnológico e a rápida disseminação de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação encontraram um campo fértil de aplicação junto a estas novas correntes teóricas da aprendizagem. Netto (2005), por exemplo, enfatiza que os *softwares* educacionais aderiram às ideias Construtivistas fazendo com que os alunos trabalhem na perspectiva de construção do seu próprio conhecimento. Facilitam também a interação entre professores e alunos. Mas infelizmente o simples acesso às TIC's por si só não garantem melhorias na Educação, que deveriam passar por mudanças no próprio papel do professor e sua relação com os alunos.

De acordo com Kastrup (2000), “Os dispositivos técnicos funcionam, para a cognição, como instrumentos para solução de problemas, mas também, sobretudo, produzem a invenção de problemas”. Assim, as pesquisas que tratam dos impactos das tecnologias tomariam dois caminhos distintos: um que ampliaria a capacidade humana quanto a solução de problemas e outro que, a partir dos problemas decorrentes, busque novas formas de pensar e fazer, novas maneiras de ensinar e aprender. Nessa perspectiva as TICs não deveriam servir para a solução de problemas antigos, mas para a criação de novas propostas de interação homem-máquina, na qual se substancia a busca dessa proposta de estudo.

A propósito, Marachin e Axt (2005) interpretam essa pretensão num modo de acoplamento tecnológico, no qual a apropriação do aprendizado decorrente da prática dos seres humanos com as tecnologias possa gerar inovações e ampliação do conhecimento nos espaços sociais. No caso específico da Educação a Distância, ao mesmo tempo em que se passa ainda pelas dificuldades originais da falta de inclusão digital e da resistência às inovações tecnológicas por parte da escola, professores e alunos, outra parte desse público mais afeito às tecnologias já busca concretizar, através do acoplamento tecnológico, novas formas de interação e interrelacionamento com o objetivo de concretização da Educação através de melhorias no processo ensino-aprendizagem.

O acoplamento tecnológico, por constituir-se a partir das práticas, opera criando instituições, redes de sentidos. O conhecimento se institui como prática em escolas, em núcleos de pesquisa, em laboratórios, em coletivos de convivência. As instituições propõem uma processualidade para os calouros, os aprendizes, que se traduzem em atividades concretas, possibilitando percursos diferenciados de aquisição e de posição frente aos conhecimentos [...] Inspirados em Maturana (2001), queremos propor que o acoplamento tecnológico resulta de co-derivas estruturas ontogênicas que acontecem em espaços interativos recorrentes. Mas o mais interessante nessa ideia de acoplamento tecnológico é que os efeitos do

acoplamento se produzem em todos os elementos da rede acoplada, de acordo com o grau de plasticidade desses mesmos elementos. (MARASCHIN; AXT, 2005. p. 39-47).

Para Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 4 e 7), os avanços científicos e tecnológicos e a popularização da Internet tornaram possível a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mais conhecidos pela sigla de AVA e que “consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”. E para atender ao processo educativo, um AVA utiliza-se da Internet para permitir:

1. o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos);
2. a comunicação síncrona e assíncrona;
3. o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos; e,
4. a produção de atividades individuais ou em grupo.

Ainda para os referidos autores, o AVA é resultante de uma equipe de trabalho multidisciplinar coordenada pedagogicamente e composta pelos seguintes profissionais: conteudista, designer instrucional, assessores linguísticos, designer gráfico, programador, web roteirista, web designer e ilustrador/videoasta/animador.

De acordo com Morgenstern (2007, p. 27-32), as concepções educacionais formam as propostas metodológicas que devem estar presentes em um AVA, que evoluíram segundo a perspectiva das concepções:

1. objetiva – o objeto impõe-se ao sujeito na relação de aprendizagem (Behaviorismo de Skinner),
2. subjetiva – o foco da aprendizagem está no sujeito (Construtivismo de Piaget),
3. intersubjetiva – o conhecimento passa a ser percebido na relação entre pessoas e não mais entre sujeito e objeto (sócio-interacionismo de Vygotsky e Pedagogia libertadora de Paulo Freire).

O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um software livre de código aberto a desenvolvedores (Open Source/Licença Pública GNU), projetado para desenvolver Ambientes Virtuais de Aprendizagem com objetivo de gerenciar cursos e disciplinas na web, sob a abordagem socioconstrucionista da Educação. Pode ser instalado em qualquer computador com sistemas operacionais Windows, Mac e Linux e que

disponha da linguagem PHP e base de dados SQL. O conceito Moodle foi criado por Martin Dougiamas em 2001 (MOODLE, 2012).

As vantagens advindas da utilização do Moodle como AVA, além de ser um software livre e sem custos, faz parte de uma grande comunidade de desenvolvedores que mantendo o espírito libertário da Internet, colaboram assiduamente em vários países para sua manutenção, o que aumenta a fiabilidade do sistema de tal forma que, mesmo quando ocorre algum problema, normalmente esse problema já foi reportado e corrigido (MOODLE, 2012).

Arieira, Dias-Arieira, Fusco, Sacomano e Bettega (2009) ao realizarem uma pesquisa com alunos de EaD utilizando o Moodle como plataforma de aprendizagem, constataram que 96,7% destes avaliaram o desempenho de regular a ótimo, aceitaram e aprovaram a utilização do Moodle como AVA.

2.6 SÍNTESE DA LITERATURA E MODELO DE PESQUISA

Nesta seção apresentar-se-ão os itens referentes à síntese da literatura sobre a permanência, abrangendo também a evasão e a retenção de alunos e, por conseguinte, o modelo de pesquisa adotado nesse estudo.

2.6.1 Síntese da literatura sobre permanência dos alunos

A revisão da literatura sobre permanência, evasão e retenção de alunos apresenta diversos autores, a maioria americanos, nos quais Vincent Tinto predomina, inclusive demonstrando a evolução do seu próprio modelo criado em 1975. Destes, levantaram-se 19 modelos, que estão apresentados no Quadro 10 e destacados por dimensão e componentes no Quadro 14. A maioria dos modelos teórico-empíricos aqui descrito são oriundos da educação superior e do ensino médio, incluindo a formação tecnológica, mas todos advindos da educação presencial, sendo que boa parte deles tem como elemento motivador a questão da inadimplência financeira de alunos de instituições privadas americanas.

A proposta de utilização desses modelos oriundos de uma cultura distinta da brasileira e sua aplicação na educação pública e gratuita em uma IES pública estadual requer as devidas adequações contextuais, socioeconômicas e culturais. Nesse sentido, a análise de resultados e a discussão da presente pesquisa foi feita considerando tais adequações.

Conforme exposto no Quadro 15, todas as dimensões estão representadas de alguma forma pelos modelos encontrados na literatura, mas nem todos os componentes estão

atendidos, assim pode-se verificar que os modelos, em sua maioria de origem na modalidade presencial, não são oriundos da educação a distância, o que justifica o fato de não estarem atendidos os componentes ou categorias denominados como Aspectos contextuais e muito menos o Uso das TICs, ambos característicos, nesse estudo, da modalidade a distância, com ênfase maior para o segundo.

Dos 19 modelos levantados, 14 foram os mais citados quando analisados em relação aos componentes e categorias do estudo, destacando-se em ordem de importância os seguintes: Tinto (1975, 1993, 1997), Rovai (2003), Nora, Barlow e Crisp (2005), Waidman (1989), Bean e Metzner (1985), Pascarella (1980) e Cabrera, Castañeda e Nora (1992).

DIMENSÃO	COMPONENTE	AUTOREA(ANOS)
Perfil do aluno	Atributos individuais	Tinto (1975, 1993, 1997) Astin (1984) Bean e Metzner (1985) Rovai (2003) Waidman (1989)
	Aspectos contextuais	(não foram identificados autores)
	Trabalho e estágio	Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Rovai (2003) Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005)
	Contexto familiar	Pascarella (1980) Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Tinto (1975, 1993, 1997) Spady (1970) Ethington (1990) Rovai (2003) Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005)
	Escolaridade anterior	Pascarella (1980) Nora, Barlow e Crisp (2005) Tinto (1975, 1993, 1997)
Estar-em-rede	Uso das TIC	(não foram identificados autores)
	Interação docente	Pascarella (1980) Astin (1984) Bean e Metzner (1985) Nora, Barlow e Crisp (2005) Waidman (1989) Spady (1970) Rovai (2003) Tinto (1975, 1993, 1997) Cabrera, Castañeda e Nora (1992)
	Interação discente	Spady (1970) Bean (1980) Astin (1984) Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Cabrera, Castañeda e Nora (1992)

		Nora, Barlow e Crisp (2005) Rovai (2003) Tinto (1975, 1993, 1997)
Condições de permanência	Compromisso pessoal	Cabrera, Castañeda e Nora (1992) Bean (1980) Pascarella (1980) Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Ethington (1990) Rovai (2003) Nora, Barlow e Crisp (2005) Tinto (1975, 1993, 1997, 2003) MacKinnon-Slanley (1994) Tinto e Prusser (2006)
	Integração acadêmica	Spady (1970) Bean (1980) Pascarella (1980) Ethington (1990) Cabrera, Castañeda e Nora (1992) Rovai (2003) Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005) Tinto (1975, 1993, 1997) MacKinnon-Slanley (1994)
	Compromisso institucional	Spady (1970) Pascarella (1980) Waidman (1989) Rovai (2003) Cabrera, Castañeda e Nora (1992) Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005) Tinto e Pusser (2006) Tinto (1975, 1993, 1997)

Quadro 15 - Modelos de evasão, retenção e permanência, segundo as dimensões e componentes de estudo

O Quadro 16 destaca as variáveis de estudo atribuídas a cada componente, comparadas às semelhantes ou de mesma categoria das variáveis extraídas dos modelos teórico-empíricos adotados e presentes na literatura. Com esse arcabouço de estudo será possível, entre outras coisas, confrontar os resultados auferidos pelos questionários e pelas entrevistas, e em uma análise mulmétodos compará-los com dados documentais e outros dados secundários. Conforme esclarecido anteriormente, os componentes Aspectos contextuais (Polo/cidade de origem, Meio de transporte, Tempo de deslocamento ao polo, Residência atual e Origem edital) e Uso das TICs (Uso das comunicações do AVA, Troca de e-mails com colegas, Uso das redes sociais com colegas e Redes sociais on-line utilizadas) não foram incluídos no referido quadro por não estarem presentes nos modelos revisados na literatura sobre a evasão/retenção/permanência.

COMPONENTE	VARIÁVEIS DO ESTUDO	VARIÁVEIS DOS MODELOS	AUTOR(ANO)
Atributos individuais	Cor ou etnia Estado civil Sexo Faixa etária Origem da matrícula	Atributos individuais Características do estudante (idade, sexo e raça) Experiência e variáveis de definição (idade, etnia e sexo) Características dos estudantes (idade, etnia e gênero) Características dos estudantes	Tinto (1993 e 1997) Astin (1984) Bean e Metzner (1985) Rovai (2003) Waidman (1989)
Aspectos contextuais	Polo/cidade de origem Meio de transporte Tempo de deslocamento ao polo Residência atual Origem edital		
Trabalho e estágio	Carga horária de trabalho Apoio ou dificuldades da empresa Tempo de trabalho anterior Trabalho durante o curso Área de trabalho compatível ao curso Trabalho versus estudo Disciplinas ajudam no trabalho	Horas de trabalho como variável ambiental Empregadores como grupo de referência não universitário Horas de trabalho Trabalho Responsabilidades profissionais	Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Rovai (2003) Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005)
Contexto familiar	Problema de saúde grave na família Escolaridade do pai Escolaridade da mãe Ocupação do pai Ocupação da mãe Ocupação do aluno Número de pessoas na família Mudança de residência e trabalho Renda mensal familiar Participação na renda familiar	Contexto familiar Experiência familiar das características da experiência do estudante Responsabilidades com a família, uma das variáveis ambientais Pais, como grupo de referência, e relações pais/filhos, como socialização familiar Contexto familiar Contexto familiar Responsabilidade familiar Família como ambiente externo Responsabilidades familiares, como fatores de demandas ambientais	Tinto (1993 e 1997) Pascarella (1980) Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Spady (1970) Ethington (1990) Rovai (2003) Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005)
Escolaridade anterior	Desistência de algum curso Duração do ensino médio Ano de conclusão do ensino médio Escola de ensino fundamental Cursinho pré-vestibular Seletivos para universidades Curso do ensino médio	Escolaridade anterior Escolaridade secundária Ensino médio como habilidades pré-universitárias	Tinto (1993 e 1997) Pascarella (1980) Nora, Barlow e Crisp (2005)
Uso da TIC	Uso das comunicações do AVA Troca de e-mails com colegas Uso das redes sociais com colegas Redes sociais online	.	

	utilizadas		
Interação docente	Incentivo dos tutores e professores Relações sociais e interpessoais com colegas e tutores e professores Relacionamento pessoal e acadêmico com os tutores e professores Presença dos tutores e professores nos momentos necessários	Contato informal com professores Professores Contato com professores como variáveis de integração social Informações formais e informais com professores Integração social e acadêmica Integração social Integração social Integração social e interação com professores Integração social	Pascarella (1980) Astin (1984) Bean e Metzner (1985) Nora, Barlow e Crisp (2005) Waidman (1989) Spady (1970) Rovai (2003) Tinto (1993 e 1997) Cabrera, Castañeda e Nora (1992)
Interação discente	Formação de grupos de estudos Necessidade de formar grupos de estudo Comunicações virtuais substituindo o relacionamento pessoal Manutenção das relações sociais e interpessoais	Integração social Integração social e interação com grupos de colegas Encorajamento por amigos Colegas Amizade com ex-colegas, da variável de integração social Interações interpessoais Integração social e encorajamento de pessoas próximas Colegas e interações com colegas Relações interpessoais	Spady (1970) Tinto (1993 e 1997) Bean (1980) Astin (1984) Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Cabrera, Castañeda e Nora (1992) Nora, Barlow e Crisp (2005) Rovai (2003)
Compromisso pessoal	Escolha do curso Percepção de haver permanecido e concluído o curso Razões que levaram a concluir o curso	Compromisso com o objetivo Intenção de persistir Aspirações educacionais e de carreira, atitudes, aspirações, personalidade, orientações, objetivos, valores e interesse Compromisso com o objetivo e convicção de formação e emprego Atitude, valores, aspirações e escolha de uma profissão Valores, expectativas de êxito e nível de aspiração Autoestima, comprometimento e compromisso pessoal Autoestima, autonomia e obtenção de titulação Intenções e compromisso com o objetivo Consciência das oportunidades e dificuldades Envolvimento, atitudes, valores e conhecimento e sucesso	Cabrera, Castañeda e Nora (1992) Bean (1980) Pascarella (1980) Bean e Metzner (1985) Waidman (1989) Ethington (1990) Rovai (2003) Nora, Barlow e Crisp (2005) Tinto (1993, 1997 e 2003) MAcKinnon-Slaney (1994) Tinto e Prusser (2006)
Integração acadêmica	Posse de computador durante o curso Conhecimentos de informática O que saber/ter o aluno para se dar bem no curso Havia feito outro curso de	Desempenho nas notas Desempenho em notas Desempenho acadêmico Percepção da dificuldade do estudo Desempenho de notas Desempenho acadêmico,	Spady (1970) Bean (1980) Pascarella (1980) Ethington (1990) Cabrera, Castañeda e Nora (1992) Rovai (2003)

	graduação Havia feito outro curso a distância Estava fazendo paralelamente outra graduação Uso dos laboratórios de informática Uso regular da biblioteca As tecnologias disponíveis ajudaram no aprendizado Dificuldades em acompanhar alguma disciplina O que deveria melhorar no curso Como superou as dificuldades e problemas acadêmicos Percepção que o curso seria mais fácil Reprovação em alguma disciplina	conhecimento de computadores, conhecimento de informática, interação baseada no computador, integração acadêmica Integração acadêmica Desempenho acadêmico, média de notas, aprendizagens colaborativas fora de aula e percepção de pré-conceitos e discriminações Integração acadêmica Competência educacional	Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005) Tinto (1993 e 1997) MAcKinnon-Slaney (1994)
Compromisso institucional	A opção pela instituição Faria outro curso ou aconselharia a fazer, a distância ou na IES Como se deu sua relação com a IES	Compromisso com a instituição Expectativas quanto a IES, imagem institucional e satisfação com a universidade Qualidade institucional Compromisso institucional e identificação com a escola Compromisso com a instituição Compromisso inicial e subsequente com a instituição Compromisso com a instituição por meio do sentimento de fazer parte e da experiência válida Compromisso com a instituição Compromisso com a instituição	Spady (1970) Pascarella (1980) Waidman (1989) Rovai (2003) Cabrera, Castañeda e Nora (1992) Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) Nora, Barlow e Crisp (2005) Tinto e Prusser (2006) Tinto (1993 e 1997)

Quadro 16 - Comparação entre as variáveis de estudo e as variáveis dos Modelos de evasão, retenção e permanência.

Estudos nacionais e internacionais têm se utilizados dos modelos para pesquisas na modalidade da educação a distância, como é também a proposta desta pesquisa, mas não foram identificados na literatura estudos sobre a permanência de alunos no ensino superior, comparando as modalidades presencial e a distância, como é o propósito desta investigação. A grande maioria dos estudos, tanto em uma quanto em outra modalidade, se prende quase sempre a investigar a evasão e, em alguns poucos casos, a permanência.

Dessa forma, o propósito dessa tese ao investigar essas diferenças entre as duas modalidades, mas sob o enfoque da permanência, apresenta caráter inovador considerando a literatura da área. Conforme descrito, não se encontrou em outros estudos esse olhar positivo sobre o sucesso dos estudantes que alcançaram a diplomação ao final do curso, razão pela

qual esse estudo se vale da concepção da Psicologia Positiva tanto para a concepção do modelo como para a análise dos resultados derivados da coleta de dados.

Avalia-se, portanto, como relevante a realização de estudos adicionais orientados para essas perspectivas e que sejam capazes de contribuir para uma maior compreensão do fenômeno da permanência de alunos do ensino superior de um mesmo curso, em uma instituição que se utiliza das duas modalidades, e até mesmo distinguir alguns aspectos da gestão acadêmica de cada modalidade.

Fundamentando-se nessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo geral avaliar se a integração social influenciou positivamente a formação de uma “comunidade acadêmica” de alunos nos dois cursos de Administração, como decorrência da gestão do processo de ensino-aprendizagem, intermediado por redes sociais conectadas ou não a comunidades virtuais, permitindo o desenvolvimento da permanência dos alunos até sua diplomação. Para a consecução desse propósito foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Categorizar os procedimentos de gestão acadêmica dos cursos, segundo as teorias educacionais coerentes às duas modalidades;
2. Identificar critérios psicossociais nas relações educacionais dos cursos;
3. Identificar os fatores que estimularam a permanência dos alunos nos cursos;
4. Analisar as interações sociais decorrentes da utilização de redes sociais mediadas ou não pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Considerando, por fim, a natureza do enfoque qualitativo de análise do fenômeno, optou-se pela não formulação de hipóteses e apresentando-se, a seguir, o modelo de pesquisa adotado para este estudo.

2.6.2 Modelo de pesquisa

A ideia inicial tem como ponto de partida a construção de um modelo de pesquisa baseado no modelo seminal e de ampla repercussão na literatura criado por Tinto (1975). Na Figura 1 apresenta-se o modelo original de Tinto (1975), que foi adaptado para o presente estudo. Do modelo inicial mantiveram-se os três primeiros componentes: Contexto familiar (10 itens), Atributos individuais (3 itens) e Escolaridade anterior (8 itens). Os compromissos foram renomeados como Compromisso pessoal (3 itens) e Compromisso institucional (3 itens).

Quanto ao sistema acadêmico, a Performance em notas foi avaliada com dados secundários correspondentes às notas do Enade atribuídas aos dois grupos de alunos (modalidade presencial e a distância), opção que se justifica por possuir maior transparência e representatividade que a média das avaliações das disciplinas em cada curso, que são normalmente atribuídas pelo professor de cada disciplina a cada aluno. Essa variabilidade é contornada quando os dois grupos de estudantes são submetidos às mesmas provas do Exame Nacional de Desempenho do Estudante, sob as mesmas condições de isenção, por um avaliador externo, o próprio Inep/MEC. Já o componente Integração acadêmica, até mesmo pela sua complexidade e falta de indicadores específicos, não foi contemplado. A integração acadêmica está representada por 14 itens. O sistema social, objeto desse estudo, trata do que foi renomeado como Interação discente (4 itens) e Interação docente (4 itens), que juntos compõem o componente integração social.

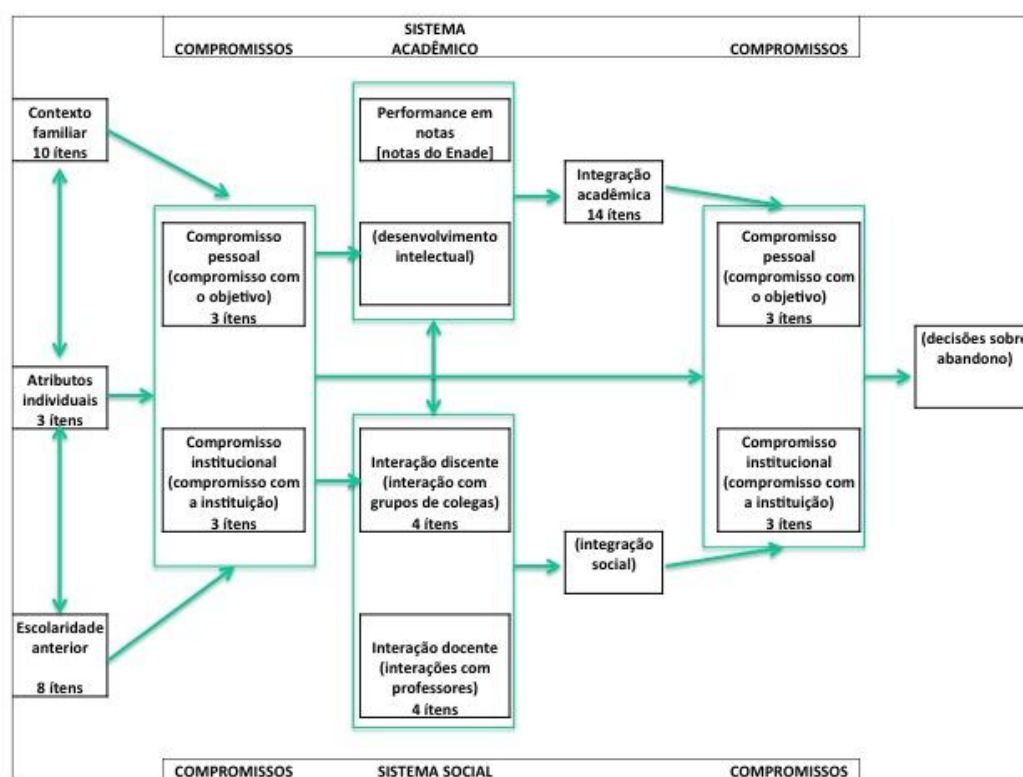


Figura 1 – Modelo de Tinto

Resulta afinal um modelo de pesquisa onde as dimensões e os componentes da permanência são apresentados para os alunos do cursos de Administração nas duas

modalidades (Figura 2). Este modelo inicial, após submetido a análise das variáveis de estudo, resultou em dois modelos distintos, um para cada modalidade (Figuras 3 e 4). Assim, a Figura 2 apresenta o modelo definido para a presente pesquisa e que balizou tanto a construção dos instrumentos de coleta de dados como a análise dos resultados obtidos a partir deles.

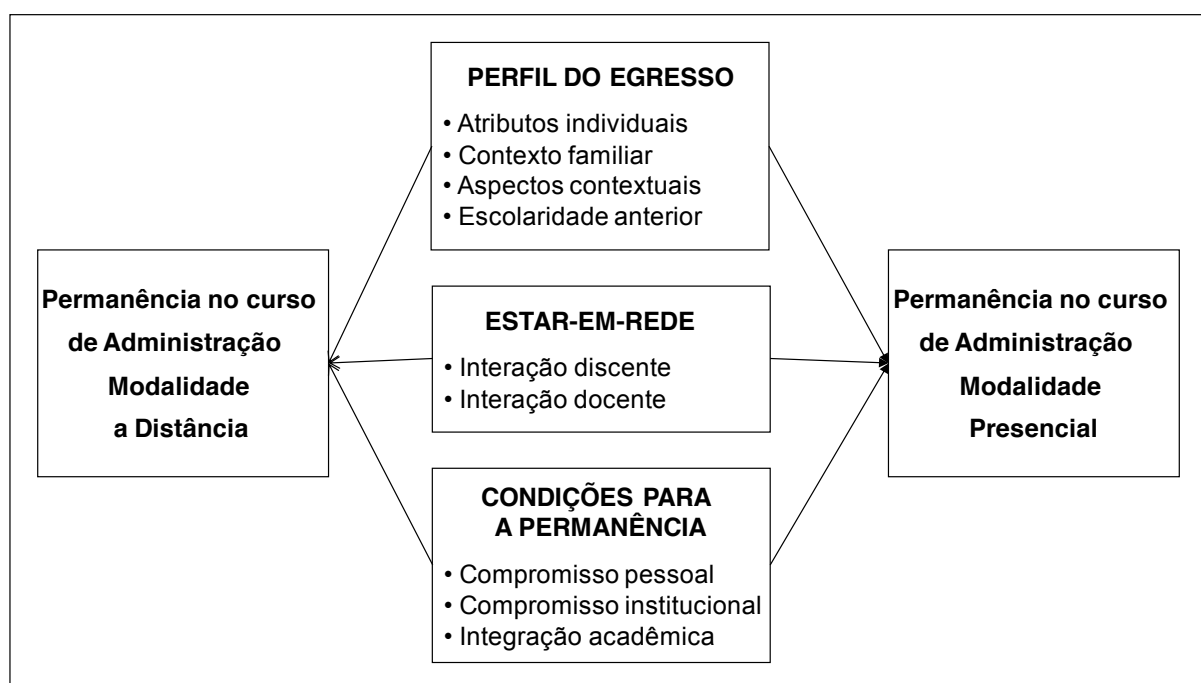


Figura 2 – Modelo de Pesquisa do Estudo

3. MÉTODO

O presente estudo enquadra-se na perspectiva compreensiva ou indutiva, que proporciona uma análise sociológica da ação social centrada nos atores e em suas relações com outros, adequando-se ao estudo das estratégias dos atores, suas representações e trajetórias e as redes sociais em que se inserem. Essa classificação está de acordo com o que propõe Guerra (2010) que, ao categorizar os métodos e técnicas científicas, classifica a metodologia qualitativa como compreensiva ou indutiva (de conceitualização weberiana) e a quantitativa, como lógico-dedutiva ou cartesiana (de interpretação sistêmica e funcionalista). Na concepção weberiana o sujeito detém racionalidade própria e comportamento estratégico decorrentes de sua própria ação. Sob essa ótica recusa a ruptura entre o sujeito e o objeto, visto que a racionalidade não é de domínio prévio, somente passa a existir após a narração, o que por si só já se define como um método *ex-post-facto*.

No caso da presente pesquisa os sujeitos são os alunos do curso de Administração da Uema, nas modalidades presencial e a distância, tendo como objeto de análise o fenômeno da permanência dos alunos nos cursos. A opção de focar somente os egressos de ambos os cursos refere-se a uma proposta de conhecer uma ação concreta vivenciada por eles ao longo da duração do curso. A ideia de concentrar a coleta de dados naqueles que conseguiram a diplomação está relacionada à própria definição do objeto de análise (permanência no curso).

A generalização do sujeito individual para o coletivo se dá sob os aspectos da diversificação e da saturação, diferentemente do aspecto estatístico da representatividade do sujeito e da amostra, característicos do método quantitativo. Na diversificação, busca-se a heterogeneidade na escolha dos sujeitos pela diversidade de cultura, opiniões, expectativas e gênero. A saturação ocorre quando a coleta de dados não traz mais informações novas e diferentes as quais valham a pena dar continuidade (GUERRA, 2010).

Na construção do modelo de pesquisa partiu-se da premissa de que o objeto não seria totalmente definido *a priori*, seria em parte construído ao longo do processo, progressivamente por meio das interações decorrentes da utilização dos diversos instrumentos de coleta de dados. Num primeiro momento delineou-se um estudo descritivo e empírico, e a coleta de dados secundários e levantamento bibliográfico permitiram a definição mais precisa tanto do referencial teórico como do método de pesquisa. Assim, priorizou-se a redefinição do objeto pela construção conceitual do modelo de análise, abstraindo-se de qualquer elaboração de hipóteses do estudo. Dessa forma, percorreu-se um *continuum* de análise compreensiva,

partindo-se do específico para o geral, explicitando-se recorrências, que levaram a formação de conceitos e modelos que buscam explicar os fenômenos sociais, em seguida confrontados com as próprias recorrências.

A opção metodológica utilizada nesse estudo ateve-se tanto a uma pesquisa que mesclou a aplicação *on-line* de questionários (sendo um estruturado e outro com perguntas abertas) e a realização de entrevistas presenciais. Os participantes da pesquisa foram estimulados a refletir e a apresentar suas próprias visões sobre o curso, na expectativa de clarificar possíveis relações quanto às concepções teóricas do processo ensino-aprendizagem e singularidades em relação à permanência deles ao longo do curso até a sua conclusão.

Buscou-se trazer subsídios que ressaltassem novas questões inerentes ao espaço virtual em contraste com o presencial. Essas estratégias de coleta de dados visavam um aprofundamento no tema central desta tese referente à gestão acadêmica de um curso de Administração nas duas modalidades, a distância e presencial.

Segundo as dimensões do processo de pesquisa sugerido por Bauer, Gaskell e Allun (2010), optou-se pelo estudo de caso do curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão como princípio de delineamento e pela aplicação de questionários e entrevista individual em profundidade como instrumentos de coleta de dados. Com relação à escolha pelo método de estudo de caso, Godoy (2006) acredita que se pode concebê-lo como um olhar sobre a realidade de determinado objeto de estudo, utilizando-se um enfoque interpretativo e indutivo.

Entre as razões de optar-se por uma metodologia com uma etapa prévia de coleta de dados estruturada, exploratória e descritiva está a vivência da gestão do programa em foco, em que se encontra o objeto de estudo da permanência dos alunos. Respeitando-se a significância do vivido e o propósito do pesquisador de melhor compreender a realidade vivenciada, o presente pesquisador era também parte do campo de estudo, uma vez que exerceu a função de direção do Curso Piloto de Administração da Uema durante os nove semestres de realização do curso ora avaliado.

Essa pesquisa também pode ser classificada como aplicada (por sua própria natureza) e como explicativa (quanto aos fins, pois busca esclarecer os fatores que contribuíram para a ocorrência de determinado fenômeno, no caso, a permanência dos alunos no curso superior até a sua conclusão). Em relação aos procedimentos (meios), utilizou-se de pesquisa bibliográfica dos diversos modelos teóricos de permanência e evasão e da gestão acadêmica. Foi também incluída pesquisa documental e análise de dados secundários para complementar as informações acerca do contexto tanto do curso piloto da UAB como do caso

específico da Uema. Na coleta de dados primários foi-se a campo para pesquisar as opiniões do corpo discente – razão de existência do curso avaliado. Foi, portanto, a partir da visão deste público que se construiu a descrição do estudo de caso do curso de Administração da Uema.

Os dados secundários foram obtidos por meio da pesquisa em livros, periódicos, teses, dissertações e relatórios do Ministério da Educação. Para a pesquisa documental foram utilizados os documentos acadêmicos do curso de Administração da Uema encontrados nos departamentos que servem ao curso, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, na Pró-Reitoria de Graduação, nos projetos político pedagógicos dos cursos e nos registros do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mantido pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (Uemanet).

Na pesquisa documental utilizou-se de textos impressos em papel ou em arquivos de computador, que possuam conteúdos de propósito primário (MAY, 2004). No caso deste estudo, foram utilizados relatórios, estatísticas oficiais, registros governamentais e conteúdo de mídia de massa.

Em relação aos dados primários, para permitir maior contraste nos resultados, aplicaram-se os mesmos instrumentos de coleta de dados tanto aos alunos que concluíram o curso de Administração na modalidade a distância, quanto aos que concluíram na modalidade presencial, sendo ambos ministrados pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Uema.

3.1 Unidades de análise e de observação dos cursos de Administração

Esse trabalho teve como participantes dois tipos de sujeitos com experiências distintas: os alunos que concluíram o curso de Administração na modalidade presencial e aqueles que o fizeram na modalidade a distância. As unidades de análise e observação foram separadas por modalidade (presencial ou a distância) e são apresentadas a seguir.

3.1.1 Unidades de análise

O presente trabalho tem três unidades de análise, as quais foram definidas com base no referencial teórico, sobretudo no Modelo de Tinto (1975) e na análise de juízes que julgaram quais seriam as dimensões mais relevantes para o estudo da permanência de alunos em curso superior. Essas três unidades de análise são: Perfil do egresso, Estar-em-rede e

Condições para a permanência. Em todos os casos, a análise foi feita considerando-se as diferenças dessas dimensões na modalidade a distância e presencial.

A estratégia metodológica para a definição das unidades de análise foi a construção de uma listagem de itens relacionados à permanência no ensino superior, os quais derivaram do Modelo de Análise (Capítulo 6) resultante da revisão bibliográfica que tomou por base principalmente os Modelos de permanência e evasão encontrados na literatura, sobretudo os autores Bean (1960), Spady (1970), Fishbein e Ajzen (1975), Tinto (1975, 1987, 1993), Bean e Metzner (1985), Pascarella (1980), Pascarella e Terenzini (1985), Waidman (1989), Ethington (1990), MacKinnon-Slaney (1991), Astin (1985) e Rovai (2003). Também foram incluídos como itens alguns componentes do Questionário Socioeconômico e Cultural (conforme recomendações da Portaria MEC nº 837 de 31/08/90), o mesmo que é aplicado pela Pró-reitoria de Graduação da Uema aos alunos que ingressam na Universidade para caracterizar o perfil do egresso.

Para maior fidedignidade do processo avaliativo, essa lista de itens foi submetida a uma análise de juízes que indicaram quais itens deveriam compor quais dimensões de análise. Segundo Pasquali (1999), a análise de juízes é uma técnica que objetiva testar a adequada representação do comportamento de um atributo latente. Portanto, a escolha dos juízes recai sobre peritos na área de conhecimento do construto, uma vez que os mesmos deverão ser submetidos ao julgamento pessoal desses estudiosos nos itens propostos. De acordo com Pasquali (1999), um número mínimo de seis juízes especialistas é necessário para se submeter ao julgamento, devendo ser aceitos somente os itens de dimensões em que houver concordância dos juízes, cabendo aos demais serem desprezados.

No caso desse estudo, foi solicitada a participação de 12 juízes especialistas, os quais receberam por *e-mail* a proposta de análise do construto intitulado de Pesquisa sobre permanência no ensino superior (Apêndice A), contendo as três Dimensões (Perfil do egresso, Estar-em-rede e Condições para a permanência) e 79 itens que deveriam ser classificados nessas dimensões. Dos doze juízes, sete responderam à solicitação no prazo especificado, sendo um mestre e seis doutores, todos com experiência nesse tipo de análise e com *expertise* na temática de estudo. Considerando um critério de 70% de concordância entre os juízes, foram mantidas as três dimensões inicialmente propostas, entre as quais foram distribuídos 60 dos 79 itens previamente listados. Tais itens deram origem aos dois questionários utilizados nessa pesquisa. Os itens selecionados (Apêndice B) foram distribuídos nas três unidades de análise deste estudo.

Para cada uma das três dimensões que representam as unidades de análise, serão apresentadas a seguir a definição dos construtos a partir da Definição Constitutiva e Operacional dessas variáveis, ambas definidas por Pasquali (1999, p. 4):

Definição Constitutiva é a que tipicamente aparece como definição de termos em dicionários e enciclopédias: os conceitos ali são definidos em termos de outros conceitos; isto é, os conceitos, que são realidades abstratas, são definidos em termos de realidades abstratas e Definição Operacional quando o mesmo é definido, não mais em termo de outros constructos, mas em termos de operações concretas, isto é, de comportamentos físicos através dos quais o tal constructo se expressa. (PASQUALI, 1998, p. 4).

3.1.1.1 Dimensão 1 – Perfil do egresso

Definição Constitutiva (DC): Tinto (1975) preconiza que fatores extracurriculares influenciam a evasão de alunos. Para o autor, quanto maior for o comprometimento do aluno com a IES, via integração acadêmica e social, menor a probabilidade de evasão. O autor considera que a permanência do aluno na IES depende, dentre outros fatores, de sua base familiar, conhecimento prévio e sua expectativa em relação ao curso. Daí ter-se optado por este fator para que se defina o perfil do egresso do curso, formado por características demográficas, pessoais, contextuais e de ocupação e renda. Tal fato encontra respaldo na afirmativa de Moore e Kearsley (2007, p. 163) que afirmam que “o trabalho (estabilidade, responsabilidades), família, saúde, interesse e obrigações sociais podem influenciar positiva ou adversamente o aluno” (Quadro 17).

Definição Operacional (DO): O perfil do egresso está composto por 39 itens, relativos a características demográficas, pessoais, contextuais e de ocupação e renda, mensuradas, principalmente, por meio de perguntas diretas incluídas nos questionários.

Itens relativos ao Perfil do Egresso
Características que deve ter um aluno para estudar em EaD.
O aluno fez a escolha correta do curso e tem realmente vocação para a Administração.
O aluno por estar trabalhando e simultaneamente estudando teve como consequência a falta de tempo suficiente para se dedicar ao curso.
O aluno possuía computador na época em que fazia o curso.
Ao longo de sua vida escolar o aluno se lembra de alguma vez ter abandonado algum curso.
Carga horária semanal de trabalho do aluno durante o curso.
Polo de origem do aluno.

Durante o curso o aluno ou algum familiar seu teve algum problema grave de saúde.
Houve algum tipo de apoio ou dificuldade por parte da empresa em que o aluno trabalhava enquanto estava fazendo o curso.
Meio de transporte que o aluno utiliza em seus deslocamentos.
O aluno tinha conhecimentos sobre informática.
Tempo que o aluno levava para se deslocar da residência/trabalho até o polo.
Há quanto tempo o aluno trabalhava antes de ingressar no curso.
O aluno trabalhava durante o curso.
Nível de escolaridade da mãe do aluno.
Nível de escolaridade do pai do aluno.
Número de pessoas que residem com o aluno.
O aluno durante o curso mudou de residência, de cidade/estado, local de trabalho ou estado civil.
O aluno havia feito algum outro curso de graduação.
O aluno já havia feito algum outro curso a distância.
Tempo em que o aluno havia concluído o ensino médio.
Ano em que o aluno concluiu o ensino médio.
Ocupação da mãe do aluno.
Cor ou raça do aluno.
Estado civil do aluno.
O aluno estava cursando ou iniciou algum outro curso superior.
Ocupação do pai do aluno.
Sexo do aluno.
Tipo de estabelecimento onde o aluno cursou o ensino fundamental.
Município onde reside o aluno.
O trabalho do aluno era na área de conhecimento do curso.
Ocupação trabalhista do aluno.
Origem do aluno segundo o edital de seleção (funcionário do BB ou da comunidade).
Participação do aluno na renda familiar.
Renda mensal familiar do aluno.
Se o aluno havia frequentado algum cursinho pré-vestibular.
Se o aluno já havia feito outro seletivo anteriormente.
Tipo de curso de ensino médio que o aluno concluiu.
Tipo de estabelecimento onde o aluno cursou o ensino médio.

Quadro 17 – Itens relativos ao Perfil do Egresso

3.1.1.2 Dimensão 2 – Estar-em-rede

Definição Constitutiva (DC): Para Castells (2008, p. 566), “rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta”. Com dados históricos e empíricos, o autor faz uma análise sociológica das redes como nova morfologia social que modifica a produção, o poder e a cultura. Estar-em-rede significa desde a identidade cultural, o senso de comunidade, as relações interpessoais de discentes entre si e destes com os

docentes, assim como as conexões dessas relações sociais que possam ser suportadas pelas tecnologias da informação e comunicação (Quadro 18).

Definição Operacional (DO): O estar-em-rede foi mensurado a partir de um conjunto de 9 itens incluídos no questionário dos alunos relativos à identidade cultural, ao senso de comunidade, às relações interpessoais e conexões dessas relações sociais suportadas pelas TICs.

Itens relativos ao Estar-em-rede
O aluno percebeu nos relacionamentos com os tutores alguma motivação ou incentivo constante por parte deles.
O aluno ao longo do curso conseguiu formar grupos de estudos em que se encontravam regularmente para estudar.
Além das atividades características do próprio AVA, o aluno utilizava a Secretaria Virtual e o Cybercafé para comentar sobre o curso com os colegas e/ou equipe de coordenação do curso.
Relacionamento acadêmico e pessoal do aluno com o tutor (presencial e a distância).
O aluno sentiu falta de sua participação em grupos de estudos com colegas, como nos cursos presenciais.
O aluno acredita que as formas de comunicação virtual foram suficientes e substituíram o relacionamento pessoal com os colegas.
O aluno trocava e-mails frequentemente com os colegas sobre questões relacionadas ao curso ou para relacionamento pessoal.
O aluno utilizou-se de alguma dessas redes sociais para se comunicar com os colegas ao longo do curso.
O aluno utilizava frequentemente alguma rede social (Orkut, Facebook, Twiter, etc) em que estava inscrito na web.

Quadro 18 – Itens relativos ao Estar-em-rede

3.1.1.3 Dimensão 3 – Condições para a permanência

Definição Constitutiva (DC): De acordo com Cislighi (2008, p. 258), a permanência do aluno é a “situação na qual o estudante mantém o interesse, a motivação e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou”, levando-o a conclusão com a formatura (Quadro 19).

Definição Operacional (DO): A Permanência do aluno foi mensurada a partir de um conjunto de 12 itens incluídos no questionário dos alunos, contemplando variáveis relacionadas a atividades docentes, discentes, pedagógicas, de infraestrutura e de gestão acadêmica do curso.

Itens relativos às Condições para a Permanência
O aluno sentiu dificuldades para acompanhar alguma das disciplinas do curso.
O aluno utilizava os laboratórios de informática do polo ou da instituição.
Melhorias necessárias para um melhor aproveitamento dos alunos no curso.
O aluno obteve o apoio dos tutores nos momentos em que mais precisava.
Motivos que levaram o aluno a permanecer e concluir o curso.
Tecnologias a disposição (livro, videoaula, webconferência e o AVA) do aluno que contribuíram para seus estudos.
A escolha do aluno pela Uema para fazer seu curso.
Avaliando sua experiência com a educação a distância, o aluno faria outro curso a distância e/ou aconselharia alguém a fazê-lo.
O aluno utilizava a biblioteca do polo ou da instituição.
Ao escolher um curso a distância o aluno acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um curso presencial.
O aluno teve alguma reprovação nas disciplinas do curso.
Para os alunos as disciplinas do curso serviram para ele melhor entender ou aprimorar as atividades no trabalho.

Quadro 19 – Itens relativos às Condições para a Permanência

3.1.2 UNIDADES DE OBSERVAÇÃO

O presente trabalho tem como unidades de observação os alunos que se diplomaram no prazo regular no curso de Administração, seja na modalidade a distância ou na modalidade presencial, ambos vinculados ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Uema. O conjunto de alunos da modalidade a distância está composto por funcionários do Banco do Brasil e alunos pertencentes à comunidade, residentes em 14 cidades polo (municípios) do Estado do Maranhão e demais municípios situados próximos às cidades polo: Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Brejo, Carolina, Caxias, Codó, Colinas, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Santa Inês, São Luís e Zé Doca.

Nessa modalidade, conta-se com 665 alunos que se matricularam no curso e 366 alunos que permaneceram matriculados nos nove semestres seguintes à matrícula. Desse total, 106 alunos concluíram o curso no período regular (nove semestres), caracterizando a primeira turma que colocou grau nessa modalidade, conforme detalhado na Tabela 18, que apresenta informações sobre esses alunos.

Tabela 18: Perfil dos egressos do curso a distância

POLO	SEXO		ORIGEM		Total	%
	Masculino	Feminino	Banco do Brasil	Comunidade		
Barra do Corda	6	2	6	2	8	8
Bacabal	2	0	2	0	2	2
Brejo	6	3	3	6	9	8
Caxias	2	1	1	2	3	3
Codó	11	3	5	9	14	13
Colinas	2	2	0	4	4	4
Pedreiras	4	2	4	2	6	6
São Luís	16	24	23	17	40	38
Santa Inês	7	5	2	10	12	11
Zé Doca	3	5	0	8	8	8
TOTAL	59	47	46	60	106	
%	56	44	43	57		

Como condição de entrada na presente pesquisa, foram estabelecidos três critérios simultâneos: (a) ser aluno do curso de Administração na Uema, da turma que se iniciou em julho de 2006; (b) ter permanecido no curso e chegado à diplomação no prazo regulamentar de nove semestres (conclusão do curso em dezembro de 2010); (c) estar vinculado ao polo ou campus de São Luís. A razão para a escolha desses critérios está baseada na proposta de comparação entre egressos das duas modalidades (presencial e a distância). Comparar alunos de turmas distintas ou comparar alunos concluintes e não-concluintes, em ambos os casos, poderia gerar má interpretação dos resultados. Da mesma forma, alunos que estudam em São Luís provavelmente têm um perfil diferenciado daqueles que estudam em outros polos. Como as modalidades presencial e a distância do curso de Administração existem simultaneamente no município de São Luís⁹, a unidade de análise da presente pesquisa, na modalidade a distância, passou a ser os 40 alunos concluintes da primeira turma.

Em relação ao curso presencial, tem-se 95 alunos (40 do turno vespertino e 45 do noturno) aprovados no edital de seleção e mais 10 transferidos, todos regularmente matriculados no campus de São Luís. Desses, somente 11 alunos concluíram regularmente o curso, os demais deverão colar grau nos semestres subsequentes. Assim, a unidade de análise da presente pesquisa, na modalidade presencial, foi definida como esses 11 alunos que

⁹ O curso de Administração na modalidade presencial está presente em cinco municípios: São Luís, Imperatriz, Bacabal, Açailândia e Timon. Porém, os únicos municípios que contam com o curso presencial e a distância são São Luís, Imperatriz e Bacabal. No caso de Imperatriz, não foi possível realizar a pesquisa porque o município não teve formandos na turma alvo deste estudo. Em relação a Bacabal, optou-se por não considerar o município no universo de pesquisa, uma vez que o curso lá é de Administração Rural, diferenciando-se do curso realizado na modalidade a distância que é Administração em geral.

concluíram o curso em dezembro de 2010. Um perfil característico desses alunos quanto a sexo e turno é mostrado na Tabela 19, a qual não apresenta dados percentuais por se referir apenas a 11 indivíduos.

Tabela 19: Perfil dos egressos do curso presencial

CAMPUS	SEXO		TURNO		TOTAL
	Masculino	Feminino	Vespertino	Noturno	
São Luís	5	6	7	4	11

No que diz respeito à participação na pesquisa do total de 51 sujeitos (40 da modalidade a distância e 11 do presencial) que compunham a população-alvo, obteve-se um retorno de 21 respondentes ao questionário de avaliação do curso, 41 respondentes do questionário socioeconômico e cultural e 18 discentes que participaram das entrevistas. A Tabela 20 mostra o perfil dos respondentes dos dois questionários e dos participantes das entrevistas em profundidade

Tabela 20. Perfil dos egressos da unidade de observação (questionários)

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	DISTÂNCIA		PRESENCIAL		TOTAL	
	População	Amostra	População	Amostra	População	Amostra
Avaliação curso	40	12	11	9	51	21
Socioeconômico	40	32	11	9	51	41
Entrevistas	40	12	11	6	51	18

3.1.2.1 Características dos egressos participantes da pesquisa

Os dois questionários foram aplicados de forma *on-line*, sem identificação dos respondentes. Contudo, algumas respostas permitem caracterizar o perfil dos alunos do curso de Administração nas modalidades presencial e a distância (Tabela 21).

Tabela 21 – Características dos egressos respondentes aos questionários

		Distância	Presencial
Sexo		%	%
	Feminino	34,4	66,7
	Masculino	65,6	33,3
Cor/etnia			
	Branca	46,9	66,7
	Negra/preta	9,4	11,1
	Parda	43,8	22,2

Estado civil			
	Casado	65,6	11,1
	Solteiro	31,3	88,9
	Outros	2,1	0,0
	Separado judicialmente ou divorciado	1,0	0,0
Faixa etária			
	23 a 25 anos	3,1	66,7
	26 a 30 anos	12,5	33,3
	31 a 35 anos	15,6	0,0
	Acima de 35 anos	68,8	0,0

Já para as entrevistas em profundidade foram escolhidos alguns parâmetros que pudessem apontar o perfil do participante, preservando sua identidade. Nesse caso, optou-se por uma descrição de características-chave de cada egresso, ao invés de apresentar a distribuição de frequência dos mesmos, uma vez que a contextualização do sujeito é aspecto fundamental em pesquisas de natureza qualitativa (BAUER, 2010). Assim, as informações sobre a modalidade do curso (presencial ou a distância), a idade, o sexo, bem como a origem no curso (se do Banco do Brasil ou da comunidade) – no caso da modalidade a distância ou o turno – no caso da modalidade presencial são apresentadas na Tabela 22.

Tabela 22 - Características dos egressos entrevistados

Nº	Egresso	Idade	Sexo	Origem/Turno
1	Egresso ED1	24	Feminino	Comunidade
2	Egresso ED2	24	Feminino	Comunidade
3	Egresso ED3	44	Feminino	Comunidade
4	Egresso ED4	45	Feminino	Comunidade
5	Egresso ED5	36	Feminino	Comunidade
6	Egresso ED6	45	Feminino	Comunidade
7	Egresso ED7	54	Masculino	Banco do Brasil
8	Egresso ED8	62	Masculino	Banco do Brasil
9	Egresso ED9	55	Masculino	Banco do Brasil
10	Egresso ED10	52	Masculino	Banco do Brasil
11	Egresso ED11	40	Feminino	Banco do Brasil
12	Egresso ED12	43	Masculino	Banco do Brasil
13	Egresso EP1	24	Feminino	Noturno
14	Egresso EP2	25	Masculino	Vespertino
15	Egresso EP3	26	Masculino	Vespertino
16	Egresso EP4	24	Feminino	Noturno
17	Egresso EP5	24	Feminino	Noturno
18	Egresso EP6	24	Feminino	Noturno

Nota: ED – egresso a distância e EP – egresso do presencial

Partiu-se, portanto, de uma heterogeneidade dos sujeitos, assegurando-se a diversidade interna entre os alunos participantes da pesquisa. Por outro lado, preconizou-se a saturação, momento no qual foi encerrada a coleta de dados, motivado pela repetição das respostas, evitando-se, assim, todas as formas de desperdícios.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Em relação à construção dos instrumentos, os questionários foram feitos tomando-se por base uma validação prévia dos itens e dimensões por meio de análise de juízes (PASQUALI, 1999), conforme previamente descrito. Assim, o processo de construção das questões dos dois questionários obedeceu à seguinte sequência: (a) fundamentação teórica (dimensões e conceitos); (b) construção do instrumento; e (c) validação das dimensões e itens por meio de uma análise de juízes (análise teórica).

Assim, o primeiro instrumento foi um questionário estruturado, denominado de Questionário Socioeconômico e Cultural. Ele foi elaborado com 20 questões fechadas, com respostas de múltipla escolha, adaptado do modelo de questionário utilizado pela Pró-Reitoria de Graduação da Uema, quando da inscrição do processo seletivo de acesso à universidade, conforme direcionamento do MEC.

O segundo instrumento foi também um questionário, denominado de Questionário de Avaliação do Curso, e composto por 40 questões abertas que avaliaram desde as concepções de aprendizagem (implícitas) e práticas pedagógicas de gestão acadêmica do curso até os aspectos concernentes aos modelos empíricos dos teóricos que discutem a evasão e a permanência dos alunos. Das 40 questões abertas, 15 foram respondidas pelos alunos exclusivamente de forma dicotômica ou determinando escolhas e outras 25 continham respostas comentadas.

O terceiro instrumento foi o roteiro semi-estruturado, que visou ao aprofundamento das perguntas dos questionários, especificamente no que se refere às dimensões Estar-em-rede e Condições de permanência. O roteiro era composto por cinco perguntas de amplo espectro que favoreciam a interação com os egressos, oferecendo estímulos para que o entrevistado pudesse descrever suas experiências, tendo sempre como pano de fundo a temática de estudo.

De forma sintética, pode-se dizer que houve um total de 65 questões, sendo 20 questões no questionário socioeconômico e cultural, 40 no questionário de avaliação do curso e 5 no roteiro de entrevista. Essas questões contemplavam as três unidades de análise (Perfil

do egresso, Estar-em-rede e Condições para a permanência), sendo que nas entrevistas o foco foi nas dimensões Estar-em-rede e Condições para a permanência, já que o perfil do egresso não é um aspecto que demanda aprofundamento de natureza qualitativa. Os componentes, bem como as questões e os instrumentos nos quais elas foram inseridas, são apresentados por unidade de análise, nos Quadros 20, 21 e 22.

COMPO-NENTE	QUESTÃO	INSTRU-MENTO
Atributos individuais	Dentre as alternativas abaixo, escolha aquela que mais corresponde a sua cor ou raça?	QSEC - questão 1, 2, 3
	Qual seu estado civil?	
	Qual o seu sexo?	
Aspectos contextuais	Qual era o seu polo de origem?	QAC - questão 1, 39, 40
	Qual o meio de transporte que você mais utiliza?	
	Quanto tempo você levava para se deslocar de sua residência/trabalho até o polo?	QSEC - questão 4, 20
	Onde você reside atualmente?	
	Qual a sua origem segundo o edital de seleção?	
Trabalho e estágio	Durante o curso qual a sua carga horária semanal de trabalho?	QAC - questão 2, 3, 4, 12, 17, 24, 37
	Houve algum tipo de apoio ou dificuldade por parte da empresa que você trabalha enquanto estava fazendo o curso? Explique.	
	Há quanto tempo você já trabalhava antes de ingressar no curso?	
	Você trabalhava durante o curso?	
	Seu trabalho era na área do curso?	
	Vc acredita que por estar trabalhando e simultaneamente estudando, isso resultou na falta de tempo suficiente para se dedicar ao curso?	
	As disciplinas do curso serviram para melhor entender ou aprimorar suas atividades em seu trabalho?	
Contexto familiar	Durante o curso você ou algum familiar seu teve algum problema grave de saúde?	QAC - questão 15, 23 QSEC - questão 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
	Qual o nível de escolaridade de sua mãe?	
	Qual o nível de escolaridade de seu pai?	
	Com quantas pessoas você reside?	
	Durante o curso você mudou de residência, de cidade/estado, local de trabalho ou estado civil?	
	Qual a ocupação de sua mãe?	
	Qual a ocupação de seu pai?	
	Qual a sua ocupação?	
	Qual a sua participação na renda da família ?	
Escolari-dade anterior	Qual a renda mensal total de sua família?	QAC - questão 5, 26 QSEC - questão 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Ao longo de sua vida escolar vc se lembra de alguma vez ter desistido de um curso? Quais os motivos que o levaram a esse abandono?	
	Quando você iniciou o curso piloto quanto tempo fazia que havia concluído o seu ensino médio?	
	Em que ano concluiu o Ensino Médio?	
	Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o Ensino Fundamental?	
	Você frequenta ou frequentou “cursinho” pré-vestibular?	
	Você já fez outro Seletivo anteriormente?	
	Qual curso de Ensino Médio você concluiu?	
	Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou ou cursa o Ensino Médio?	

Nota: QSEC - questionário socioeconômico e cultural, QAC - questionário de avaliação do curso

Quadro 20 Componentes e questões da Dimensão Perfil do egresso

COMPONENTE	QUESTÃO	INSTRUMENTO
Uso das TICs	Além das atividades características do próprio AVA, você utilizava a Secretaria Virtual e o Cybercafé para comentar sobre o curso com seus colegas e/ou equipe de coordenação?	QAC - questão 28, 29, 30, 31
	Você trocava e-mails frequentemente com seus colegas sobre questões relacionadas ao curso ou para relacionamento pessoal?	
	Você se utilizou de alguma dessas redes sociais para se comunicar com seus colegas ao longo do curso?	
	Quais das redes sociais (Orkut, Facebook, Twiter, etc) de uso frequente na web você está inscrito e usa regularmente?	
Interação docente	Você percebeu nos seus relacionamentos com os tutores alguma motivação ou incentivo constante por parte deles?	QAC - questão 18, 19, 22 Entrevista - questão 3
	Suas relações sociais e interpessoais com seus colegas e tutores, de alguma maneira contribuíram para a sua permanência no curso?	
	Como é ou foi o seu relacionamento acadêmico e pessoal com o seu tutor (presencial e a distância)?	
	Você sentiu a presença dos tutores nos momentos em que você mais precisava?	
Interação discente	Você conseguiu ao longo do curso formar grupos de estudos que se encontravam regularmente para estudar? Ou você sentiu falta disso?	QAC - questão 25, 27, 32 Entrevista – questão 4
	Você sentiu a falta da sua participação em grupos de estudos com seus colegas como nos cursos presenciais?	
	Você acredita que as formas de comunicação virtual foram suficientes e substituíram o relacionamento pessoal seu com os seus colegas?	
	Como você mantinha suas relações sociais e interpessoais e com quem?	

Nota: QSEC - questionário socioeconômico e cultural, QAC - questionário de avaliação do curso

Quadro 21 Componentes e questões da Dimensão Estar-em-rede

COMPONENTE	QUESTÃO	INSTRUMENTO
Compromisso pessoal	Hoje você considera que fez a escolha correta do curso e que tem realmente vocação para a Administração?	QAC - questão 11, 36
	Na sua percepção, por que você acha que conseguiu permanecer e concluir o curso?	
	Quais as razões que levaram você a concluir o curso?	Entrevista – questão 1
Integração acadêmica	Você já possuía computador na época em que fazia o curso? Ou adquiriu um por causa do curso?	QAC - questão 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 20, 21, 34, 35, 38 Entrevista - questão 2
	Você tinha conhecimentos sobre informática? Quais?	
	O que deveria saber ou ter um aluno para "se dar bem" na EaD?	
	Você já havia feito algum outro curso de graduação? Qual?	
	Você já havia feito algum outro curso a distância? Qual?	
	Você estava fazendo ou iniciou algum outro curso superior durante o período em que estava fazendo o curso piloto? Qual?	
	Você utilizava os laboratórios de informática do polo ou da instituição? Descreva.	
	Você utilizava a biblioteca do polo ou da instituição? Descreva.	
	As tecnologias colocadas à sua disposição (livro, videoaula, webconferência e o AVA) contribuíram para seus estudos ou você preferiria ter aulas presenciais?	
	Você sentiu dificuldades para acompanhar alguma das disciplinas do curso? Quais e por quê?	
	Na sua opinião o que deveria melhorar para um melhor aproveitamento dos alunos no curso?	
	Apesar dos problemas, das dificuldades, etc. Como você superou tudo isso?	
	Ao escolher um curso a distância você acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um curso presencial? Por quê?	
	Você teve alguma reprovação nas disciplinas do curso? Quais e por quê?	
Compromisso institucional	Porque você optou por esta Instituição?	QSEC - questão 11 QAC - questão 33 Entrevista - questão 5
	Avaliando a sua experiência com a educação a distância, você faria outro curso a distância e/ou aconselharia alguém a fazê-lo?	
	Qual e como se deu a sua relação com a Universidade?	

Nota: QSEC - questionário socioeconômico e cultural, QAC - questionário de avaliação do curso

Quadro 22 Componentes e questões da Dimensão Condições de permanência

3.3 Procedimentos de coleta de dados

A presente pesquisa teve duas fases de coleta de dados de naturezas distintas e com objetivos diversos. Inicialmente, coletou-se dados por meio de questionário estruturado e aberto e posteriormente foram realizadas entrevistas em profundidade. A opção por um método que mescla coletas com enfoque quantitativo (descritivo) e qualitativo fundamenta-se na busca de uma ampliação do entendimento acerca do fenômeno estudado.

Como argumenta Vieira (2006), rompe-se uma falsa dicotomia entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, pois entende-se que não deve haver monométodo, mas sim um desenho que permita conversações entre teorias complementares de origem epistemológica, dada a complexidade decorrente dos estudos organizacionais e educacionais. Daí a disposição de realizar esta pesquisa com múltiplos métodos de coleta de dados e, assim, refinar as razões de permanência dos alunos.

Optou-se, a princípio, por uma abordagem inicial de cunho exploratório e descritivo, com o objetivo de conhecer a amostra e compreender o fenômeno, subsidiado pelas indagações dos questionários. A partir desta, uma última etapa de coleta de dados foi proposta na forma de entrevista individual em profundidade, que abordava as temáticas das causas referentes à permanência do aluno no curso até a sua conclusão, associada às interações discentes e ao uso das TIC.

Para a aplicação dos questionários os procedimentos adotados foram a inclusão dos questionários em uma plataforma de formulário *on-line* e o envio de *e-mail* para os alunos que concluíram o curso em Administração na Uema em dezembro de 2010, considerando tanto os diplomados na modalidade a distância como os que concluíram na modalidade presencial. O *e-mail* explicava o objetivo da pesquisa, estabelecia um prazo de resposta e solicitava a colaboração dos egressos, esclarecendo que não haveria identificação de respondentes.

Para participar da pesquisa, o egresso deveria clicar em um *link* constante na mensagem e que dava acesso à plataforma com os questionários. Assim, o procedimento adotado não permitia separar o grupo que tinha respondido daqueles que não tinham. Portanto, um *e-mail* de reforço foi enviado para todo o grupo uma semana após o envio da primeira mensagem.

A coleta de dados do questionário socioeconômico e cultural e do questionário de avaliação do curso não foi simultânea, sendo inicialmente traçado o perfil do egresso e depois feita a pesquisa a respeito da avaliação que os egressos faziam do curso. A taxa de retorno ao

primeiro instrumento (80,4%) foi bem superior à taxa de retorno de avaliação do curso (41,2%), provavelmente em função do próprio conteúdo dos dois instrumentos.

Na sequência, foram realizadas as entrevistas em profundidade, que foram consideradas a forma mais adequada de finalizar a coleta de dados de campo, pois segundo Vergara (2009, p. 3) “é uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”.

Para esse fim os alunos, foram convidados por meio de *e-mail* e ligação telefônica de forma privada a participarem da pesquisa. As entrevistas foram realizadas presencial e individualmente, tendo sido gravadas em áudio e posteriormente transcritas para maior fidedignidade dos resultados. O tempo de duração das entrevistas variou entre 10 e 20 minutos, conforme o envolvimento dos egressos com o tema.

Os sujeitos participantes das entrevistas foram informados de que o objetivo da gravação era apenas a recuperação completa dos dados, sem qualquer identificação dos respondentes no relato dos resultados. Sabe-se que os instrumentos de coleta de dados precisam refletir a opinião das pessoas de *per si*, livres o quanto possível de uma opinião pública a respeito, por isso optou-se por não expor os alunos a nenhuma identificação, mas tão-somente a compilação das respostas para a análise textual de conteúdos. E por fim, como princípio ético, buscou-se proteger as fontes de dados, informar aos respondentes o objetivo da pesquisa, confidencialidade e total liberdade de expressão sem que fosse feito juízos de valor.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Como pressuposto inicial para a análise de dados, tomando por base Guerra (2010), em vez de se ater ao contexto das provas buscou-se a indução analítica por meio da formulação de conceitos, teorias ou modelos, gerados no decorrer do estudo. Na análise compreensiva busca-se uma reconstrução do sentido, procurando-se estabelecer uma teoria interpretativa geral por meio da diversidade e saturação da amostra, estabelecendo-se critérios de representatividade social.

Para os dois questionários adotou-se o suporte *on-line* das plataforma de formulários, sendo os dados exportados para uma planilha de dados em Excel. Em relação a esses dados foram feitas análises descritivas (distribuição de frequência), o que permitiu caracterizar o Perfil do egresso, bem como obter algumas informações acerca do Estar-em-rede e das Condições de permanência no curso de Administração. Para a análise dos dois

questionários utilizou-se o *software* Sphinx Lexica, versão 5.1.0.7, por se tratar de uma análise descritiva de distribuição de frequência.

As entrevistas foram analisadas por meio da utilização do programa informático Atlas.ti (*Archivfuer Technik, Lebensweltand Alltagssprache-textinterpretation*) versão 6, um *software* de análises qualitativas. González e Castro (2005) comentam que existem três categorias de programas de computador aplicáveis à análise qualitativa: os recuperadores; os codificadores e recuperadores; e os de construção teórica. Esses programas agregam uma série de vantagens e utilidades para o pesquisador que opta pela abordagem qualitativa.

Dessa forma, um texto composto por todas as respostas foi introduzido como documento primário no programa Atlas.ti, para uma análise qualitativa de seu conteúdo, onde foi também criado no documento primário um conjunto de citações ou fragmentos de textos que tiveram um significado e foram codificados para o estudo. E, estando em harmonia com a metodologia proposta em todas as suas etapas de análise, o uso desse recurso permitiu identificar, nominar e documentar todo o processo de análise das entrevistas feitas com os egressos.

Na análise das entrevistas adotou-se a análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1977; BAUER, 2010), que se caracteriza como procedimento de fragmentação de textos com o objetivo de identificar regularidades e possibilitar tratamento do material textual, buscando identificar a pluralidade temática presente num conjunto de textos, ao mesmo tempo em que pondera a frequência desses temas dentro do mesmo conjunto (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Assim, a análise de conteúdo foi feita a partir do agrupamento de elementos de significados mais próximos, com formação de categorias (análise categorial) e subcategorias, neste estudo denominadas de componentes. Assim, a partir da leitura inicial (leitura flutuante) foram anotadas impressões advindas do conteúdo das falas (pré-categorias). Uma nova leitura detalhada dos depoimentos levou à construção de grades de categorias contendo tema geral, palavras e frases relacionadas a esse tema, bem como o agrupamento de elementos das categorias gerais considerando as três unidades de análise definidas para essa tese (Perfil do egresso, Estar-em-rede e Condições de permanência) e os onze componentes relacionados à mesma. O Quadro 23 apresenta as categorias e seus respectivos componentes, incluindo a base de origem de cada um deles.

CATEGORIA	COMPONENTE	ORIGEM
Perfil do egresso	Atributos individuais	Tinto (1975, 1993 e 1997).
	Contexto familiar	Modelo de Tinto (1975, 1993 e 1997), de Spady (1970) e de Ethington (1990).
	Aspectos contextuais	Juízes/Pesquisador.
	Escolaridade anterior	Tinto (1975, 1993 e 1997), Pascarella (1980) e Nora, Barlow e Crisp (2005).
	Trabalho e estágio	Bean e Metzner (1985), Waidman (1989), Rovai (2003), Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) e Nora, Barlow e Crisp (2005), Juízes e Participantes.
Estar-em-rede	Interação discente	Tinto (1975, 1993 e 1997) e Spady (1970).
	Interação docente	Tinto (1975, 1993 e 1997), Spady (1970), Rovai (2003) e Cabrera, Castañeda e Nora (1992).
	Uso das TICs	Juízes/ Participantes.
Condições para a permanência	Compromisso pessoal	Tinto (1975, 1993, 1997 e 2003) e Cabrera, Castañeda e Nora (1992).
	Compromisso institucional	Tinto (1975, 1993 e 1997), Spady (1970), Cabrera, Castañeda e Nora (1992) e Tinto e Prusser (2006).
	Integração acadêmica	Tinto (1975, 1993 e 1997) e Braxton, Hirstchy e McClendon (2004).

Quadro 23 – Variáveis de estudo decorrente dos Componentes por Categoria

Considerando o que foi exposto no presente capítulo, em que foram delineados os procedimentos metodológicos que permitiram a realização da pesquisa, serão apresentados a seguir os resultados obtidos em tal processo, os quais são discutidos tanto a partir de uma comparação dos diferentes métodos de coleta de dados como também a partir da literatura revisada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desse estudo são apresentados como dados secundários e primários referentes ao presente estudo de caso na Uema. Em relação aos dados secundários mostra-se um panorama comparativo dos cursos de bacharelado em Administração presencial e a distância. Já os dados primários são apresentados segundo as três categorias derivadas da análise de juízes, sendo feita em cada uma delas a análise de triangulação de métodos, em que os resultados obtidos em cada método de coleta de dados (dados secundários, questionário estruturado, questionário aberto e entrevista em profundidade) são confrontados, dando destaque para suas similitudes e diferenças.

4.1 Panorama comparativo da graduação em Administração presencial e a distância – caso Uema

Nessa seção são apresentados dados secundários dos alunos das duas modalidades pesquisadas, decorrentes primeiramente da aplicação do questionário do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de 2009 (Apêndice G), utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e constantes do documento “Relatório do Curso de Administração (nas modalidades presencial e a distância) da Universidade Estadual do Maranhão, no município de São Luís” (MEC/FINEP/DAES-ENADE, 2009). Os estudantes da modalidade a distância que participaram da avaliação do Enade estão representados por 127 alunos, enquanto que 93 participantes representaram a modalidade presencial. Essas amostras do Enade pertencem à mesma população dos alunos matriculados e aptos a concluírem os dois cursos e fazem parte da população dos alunos aptos a se diplomarem, dos quais foram extraídas as amostras dessa pesquisa, daí decorre a decisão de utilizar esses dados secundários na triangulação dos resultados. A escolha dos alunos do curso a distância do polo da cidade de São Luís se deveu ao fato de que nessa população poder-se-ia comparar os dois cursos, pois o curso presencial é ministrado na capital do Estado. Os dados secundários descritos no relatório supracitado foram organizados procurando-se ordená-los segundo as mesmas dimensões e componentes do estudo empírico e se encontram dispostos nas tabelas seguintes.

4.1.1 PERFIL DO ALUNO

Para compor de forma análoga o perfil do aluno e permitir a comparação dos grupos que realizaram o curso de Administração presencialmente e a distância, foram dispostos os atributos individuais dos alunos na Tabela 23, o contexto familiar na Tabela 24, os aspectos contextuais na Tabela 25, a escolaridade anterior na Tabela 26 e componente trabalho e estágio na Tabela 27. Desta forma foi possível distribuir os dados nos componentes de estudo.

Como se pode observar na Tabela 23, os alunos do curso presencial em sua maioria são solteiro (80,6%), de cor/raça pardo/mulato (42%) e não optaram pela escolha por ação afirmativa (95,7%). Os alunos da modalidade a distância em sua maioria também são solteiros (51,1%), de cor/raça pardo/mulato (42,6%) e não participaram de ação afirmativa (82,4%). Embora o questionário não discrimine faixa etária, a predominância de solteiros entre os alunos do presencial, mais do que o dobro dos casados do cursos a distância, faz crer que eles sejam mais jovens que os da modalidade a distância. E quanto a cor/raça, a opção pela branca aparece declarada como segunda frequência e de valor aproximado (39,1% e 39,4%).

Tabela 23 - Atributos individuais

<i>Questão</i>	<i>Opções/Modalidade de Curso (%)</i>	<i>Presencial</i>	<i>Distância</i>
Estado Civil	<i>Solteiro(a)</i>	80,6	51,1
	<i>Casado(a)</i>	14,9	39,4
	<i>Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)</i>	3,0	3,2
	<i>Outro</i>	1,5	6,4
Cor/Raça	<i>Branco(a)</i>	39,1	39,4
	<i>Negro(a)</i>	17,4	13,8
	<i>Pardo(a)/mulato(a)</i>	42,0	42,6
	<i>Amarelo(a) (de origem oriental)</i>	--	2,1
	<i>Indígena ou de origem indígena</i>	1,4	2,1
Ação afirmativa	<i>Não</i>	95,7	82,4
	<i>Sim, por critério étnico-racial</i>	1,4	--
	<i>Sim, por critério de renda</i>	--	2,2
	<i>Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores</i>	--	1,1

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE, 2009

Pela Tabela 24, os alunos da modalidade presencial moram com mais três pessoas (26,1%), têm renda familiar de 6 até 10 salários mínimos (27,1%), possuem renda mas recebem ajuda da família (34,3%), os pais tem ensino médio (52,2%) e não precisaram mudar de residência para estudar (89,9%). Os alunos da modalidade a distância moram com mais três pessoas (23,4%), têm renda familiar acima de 1,5 até 3 salários mínimos (33%), não

possuem renda e recebem ajuda da família (29%), os pais têm ensino médio (37,6%) e também não mudaram de residência para estudar (88,3%). Constata-se pela renda de que se tratam de fato de dois grupos socioeconômicos distintos.

Tabela 24 - Contexto familiar

Questão	Opções/Modalidade de Curso (%)	Presencial	Distância
Nº. pessoas moram juntas	<i>Nenhuma</i>	4,3	5,3
	<i>Uma</i>	13,0	11,7
	<i>Duas</i>	20,3	14,9
	<i>Três</i>	26,1	23,4
	<i>Quatro</i>	11,6	18,1
	<i>Cinco</i>	15,9	11,7
	<i>Seis</i>	2,9	9,6
	<i>Mais de seis</i>	5,8	5,3
Renda familiar	<i>Nenhuma</i>	1,4	--
	<i>Até 1,5 SM (até R\$ 697,50)</i>	2,9	10,6
	<i>Acima de 1,5 até 3 SM (R\$ 697,50/R\$ 1.395,00)</i>	14,3	33,0
	<i>Acima de 3 até 4,5 SM (R\$ 1.395,01/R\$ 2.092,50)</i>	11,4	18,8
	<i>Acima de 4,5 até 6 SM (R\$ 2.092,51/R\$ 2.790,00)</i>	20,0	8,5
	<i>Acima de 6 até 10 SM (R\$ 2.790,01/R\$ 4.650,00)</i>	27,1	18,1
	<i>Acima de 10 até 30 SM (R\$ 4.650,01/R\$ 13.950,00)</i>	18,6	13,8
	<i>Acima de 30 SM (mais de R\$ 13.951,01)</i>	4,3	2,1
Sustento	<i>Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou de outras pessoas</i>	25,7	29,0
	<i>Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos</i>	34,3	12,9
	<i>Tenho renda e me sustento totalmente</i>	15,7	7,5
	<i>Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família</i>	5,7	19,4
Escolaridade do pai	<i>Nenhuma escolaridade</i>	0,0	12,0
	<i>Ensino fundamental: 1o. ao 5o. ano</i>	13,4	20,7
	<i>Ensino fundamental: 6o. ao 9o. ano</i>	13,4	16,3
	<i>Ensino médio</i>	46,3	33,7
	<i>Ensino superior</i>	22,4	13,0
	<i>Pós-graduação</i>	4,5	4,3
Escolaridade da mãe	<i>Nenhuma escolaridade</i>	1,4	14,0
	<i>Ensino fundamental: 1o. ao 5o. ano</i>	10,1	23,7
	<i>Ensino fundamental: 6o. ao 9o. ano</i>	5,8	7,5
	<i>Ensino médio</i>	52,2	37,6
	<i>Ensino superior</i>	23,2	12,9
	<i>Pós-graduação</i>	7,2	4,3
Mudou de residência para estudar	<i>Não</i>	89,9	88,3
	<i>Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado</i>	8,7	10,6
	<i>Sim, mudei de estado</i>	1,4	1,1

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE, 2009

De acordo com a Tabela 25, os alunos da modalidade presencial (75,7%) e da modalidade a distância (44,7%) moram em casa ou apartamento com os pais e/ou parentes, havendo predomínio de maioria dos alunos do presencial.

Tabela 25 - Aspectos contextuais

Questão	Opções/Modalidade de Curso (%)	Presencial	Distância
Onde mora	<i>Em casa ou apartamento, sozinho</i>	5,7	6,4
	<i>Em casa ou apto, com pais e/ou parentes</i>	75,7	44,7
	<i>Em casa ou apto, com cônjuge e/ou filhos</i>	15,7	43,6
	<i>Em casa ou apto, com outras pessoas (incluindo república)</i>	2,9	2,1
	<i>Em alojamento universitário da própria IES</i>	--	2,1
	<i>Em outro tipo de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.)</i>	--	1,1

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE, 2009

Pela Tabela 26, os alunos da modalidade presencial fizeram o ensino médio no Estado do Maranhão (98,5%) todo em escola privada (50,7%) de ensino médio tradicional (89,7%). Enquanto os alunos da modalidade a distância, fizeram o ensino médio também no Estado do Maranhão (89%), todo em escola pública (59,1%) de ensino médio tradicional (65,2%). Essa diferença de formação média reforça ainda mais a distinção socioeconômica entre os dois grupos de alunos.

Tabela 26 - Escolaridade anterior

Questão	Opções/Modalidade de Curso (%)	Presencial	Distância
UF do ensino médio	<i>CE</i>	--	3,3
	<i>DF</i>	--	1,1
	<i>EX</i>	--	1,1
	<i>MA</i>	98,5	89,0
	<i>MG</i>	1,5	--
	<i>PA</i>	--	1,1
	<i>PB</i>	--	1,1
	<i>PI</i>	--	3,3
Tipo de escola de ensino médio	<i>Todo em escola pública</i>	40,3	59,1
	<i>Todo em escola privada</i>	50,7	30,1
	<i>A maior parte em escola pública</i>	1,5	3,2
	<i>A maior parte em escola privada</i>	6,0	5,4
	<i>Metade em escola pública e metade em escola privada</i>	1,5	2,2
Tipo de curso de ensino médio	<i>Ensino médio tradicional</i>	89,7	65,2
	<i>Profissionalizante técnico</i>	10,3	25,0
	<i>Profissionalizante magistério</i>	--	7,6
	<i>Educação de jovens e adultos/supletivo</i>	--	2,2

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE, 2009

Na Tabela 27 constata-se que os alunos da modalidade presencial trabalham em tempo integral (37,1%), fizeram ou fazem estágio obrigatório e não obrigatório (59%) e tem outro tipo de bolsa oferecido pelo governo (75%). Os alunos da modalidade a distância trabalham em tempo integral (44,7%), não fizeram nenhum tipo de estágio (65%) e tem financiamento oferecido por outra entidade (42,9%). O fato de a maioria dos alunos da modalidade a distância não terem feito estágio reforça a ideia de que são adultos e

trabalhadores. E o financiamento citado pelos alunos da modalidade a distância não é na forma de bolsa, mas de financiamento para o curso por conta do MEC e do Banco do Brasil.

Tabela 27 - Trabalho e estágio

<i>Questão</i>	<i>Opções/Modalidade de Curso (%)</i>	<i>Presencial</i>	<i>Distância</i>
Situação do trabalho	<i>Não estou trabalhando</i>	24,3	30,9
	<i>Trabalho eventualmente</i>	5,7	6,4
	<i>Trabalho até 20 horas semanais</i>	7,1	--
	<i>Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais</i>	25,7	18,1
	<i>Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais</i>	37,1	44,7
Estágio	<i>Não fiz nenhum tipo de estágio</i>	8,2	65,0
	<i>Fiz ou faço somente estágio obrigatório</i>	27,9	5,0
	<i>Fiz ou faço somente estágio não obrigatório</i>	4,9	15,0
	<i>Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório</i>	59,0	15,0
Tipo de bolsa de estudos/financiamento	<i>ProUni Parcial e FIES</i>	--	7,1
	<i>Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal</i>	75,0	--
	<i>Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria IES</i>	--	14,3
	<i>Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc.)</i>	--	14,3
	<i>Financiamento oferecido pela própria IES</i>	--	21,4
	<i>Financiamento oferecido por outra entidade</i>	--	42,9
	<i>Mais de um dos tipo de bolsa ou financiamento citado</i>	25,0	--

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE, 2009

4.1.2 ESTAR-EM-REDE

Para a dimensão estar-em-rede, os componentes interação docente foram destacados na Tabela 28, o uso das TICs na Tabela 29, mas não foi possível destacar o componente interação discente.

Para os alunos da modalidade presencial somente alguns professores atendem fora da sala (63,5%) e a maior parte deles domina o conteúdo (50,8%). Para os alunos da modalidade a distância somente alguns professores atendem fora da sala (42,7%) e a maior parte deles domina o conteúdo (46,3%). Aqui há que ressaltar-se que talvez esteja havendo uma interpretação distinta, pois no caso do presencial é a figura do professor que sobressai, enquanto que para os alunos a distância o tutor presencial é o mais próximo para a maioria dos alunos (Tabela 28).

Tabela 28 - Interação docente

Questão	Opções/Modalidade de Curso (%)	Presencial	Distância
Professores atendem fora da sala	<i>Sim, todos os professores</i>	3,2	17,1
	<i>Sim, a maior parte</i>	14,3	22,0
	<i>Somente alguns</i>	63,5	42,7
	<i>Nenhum</i>	19,0	18,3
Professores dominam o conteúdo	<i>Sim, todos os professores</i>	14,3	35,0
	<i>Sim, a maior parte</i>	50,8	46,3
	<i>Somente alguns</i>	33,3	12,5
	<i>Nenhum</i>	1,6	6,3

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE/2009

Segundo a Tabela 29, os alunos da modalidade presencial tem acesso a Internet na IES parcialmente (71,6%) e o uso de recursos visuais e tecnológicos é restrito, mas adequado (47,1%). Os alunos da modalidade a distância tem parcialmente acesso a Internet na IES (52,7%) e uso de recursos visuais e tecnológicos amplo e adequado (36%). Aqui cabe ressaltar que, sendo o acesso a Internet vital para o curso na modalidade a distância, e como os dois grupos faziam uso do mesmo laboratório de informática, o acesso a Internet para os alunos a distância também deve estar sendo feito de casa, do trabalho ou de um prestador de serviço.

Tabela 29 - Uso das TICs

Questão	Opções/Modalidade de Curso (%)	Presencial	Distância
Acesso a Internet na própria IES	<i>Plenamente</i>	22,4	38,5
	<i>Parcialmente</i>	71,6	52,7
	<i>Não viabiliza para os estudantes do meu curso</i>	3,0	4,4
	<i>Não viabiliza para nenhum estudante</i>	3,0	4,4
Uso de recursos audiovisuais e tecnológicos	<i>Amplo e adequado</i>	8,8	36,0
	<i>Amplo, mas inadequado</i>	7,4	18,0
	<i>Restrito, mas adequado</i>	47,1	28,1
	<i>Restrito e inadequado</i>	35,3	14,6
	<i>A minha IES não dispõe desses recursos/meios</i>	1,5	3,4

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE/2009

4.1.3 CONDIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA

E, por fim, para a dimensão condições para a permanência, o componente que foi possível de enquadramento dos dados secundários foi o relacionado a integração acadêmica disposto na Tabela 30, não sendo possível destacar os componentes de compromisso pessoal e compromisso institucional.

Os alunos da modalidade presencial leem entre três e cinco livros anualmente além da bibliografia do curso (39,1%), e estudam de uma a três horas semanalmente (48,6%), predominantemente no turno noturno (63,2%). Consideram somente algumas instalações

físicas da IES adequadas (56,5%), sendo todas as salas de aulas adequadas ao número de alunos (41,8%), mas com somente alguns laboratórios adequados (52,2%) e somente alguns equipamentos disponíveis para práticas (41,2%). Frequentam a biblioteca somente na época de provas e/ou trabalhos (36,5%), conseguem usar a biblioteca somente algumas vezes (48,5%), avaliam que o acervo é parcialmente atualizado (42,6%), assim como o acervo de periódicos (52,9%) e que o horário da biblioteca é plenamente satisfatório (53,7%). Relatam que os professores entregam os planos de ensino completos (37,3%), que a maior parte trabalha os conteúdos das disciplinas de forma coerente (59,1%), assim como solicitam atividades em forma de pesquisa (44,8%), que a maior parte (44,1%) indica livros-textos e/ou manuais como material de estudo, que somente alguns professores indicam artigo de periódico especializado como material de estudo (52,3%) e somente alguns (64,2%) utilizam materiais elaborados por eles mesmos como material de estudo. Dizem que nenhuma disciplina exige domínio de língua estrangeira (75,4%), que somente algumas disciplinas (46%) relacionam o conhecimento da área com a realidade brasileira e que a avaliação do currículo do curso x conteúdo da disciplina é relativamente integrada (53%). Responderam que, eventualmente, o curso tem atividades complementares com programação pouco diversificada, que a grande maioria (87,5%) deles nunca participou de programa de iniciação científica, bem como do programa de monitoria (93,8%) ou de extensão (81,3%), embora todos esses sejam oferecidos pela instituição e que apenas eventualmente (63,6%) os cursos apoiam com recursos a participação deles em eventos. E por fim que a avaliação no nível de exigência do curso deveria exigir muito mais (40,6%) deles, que o curso contribuiu parcialmente (41,5%) para cultura geral adquirida e contribuiu amplamente (47,6%) para sua formação teórica e que consideram a contribuição do curso para a formação deles como sendo boa (45,9%).

Os alunos da modalidade a distância também leem entre três e cinco livros anualmente, além da bibliografia do curso (34,4%), estudam de uma a três horas semanalmente (57,4%), no turno noturno (44,4%). Consideram a maior parte das instalações físicas adequadas (38,7%), com todas as salas de aula adequadas ao número de alunos (43,6%), assim com a maior parte dos laboratórios adequados (41,5%) e a maior parte dos equipamentos disponíveis para práticas (35,5%). Eles frequentam a biblioteca somente na época de provas e/ou trabalhos (36,5%), que conseguem usar a biblioteca todas as vezes (37,8%), avaliam que o acervo é parcialmente atualizado (48,1%), assim como o acervo de periódicos (54,9%) e que o horário da biblioteca é plenamente satisfatório (50%). Destacam também que os professores entregam os planos de ensino completos (45,3%), que todos

trabalham os conteúdos das disciplinas de forma coerente (44%), que todos solicitam atividades em forma de pesquisa (39,6%), que a maior parte (52,2%) indica livros-textos e/ou manuais como material de estudo, que a maior parte dos professores indica artigos de periódicos especializados como material de estudo (34,8%) e somente alguns (45,2%) utilizam materiais elaborados por eles mesmo como material de estudo. Disseram que nenhuma disciplina exige domínio de língua estrangeira (69%), que a maior parte das disciplinas (45,2%) relaciona o conhecimento da área com a realidade brasileira, que a avaliação do currículo do curso x conteúdo da disciplina é bem integrada (44%). Respondem que regularmente o curso tem atividades complementares com programação diversificada (28,9%), que parte deles (32,9%) participaram de programa de iniciação científica com grande contribuição para o seu aprendizado, que nunca participaram do programa de monitoria (54,2%) ou de extensão (64,5%), embora todos esses sejam oferecidos pela instituição, e que apenas eventualmente (51,1%) os cursos apoiam com recursos a participação deles em eventos. Disseram ainda que para eles o curso exige na medida certa (49,4%), que o curso contribuiu amplamente (57,7%) para sua cultura geral adquirida, contribuiu amplamente (67,5%) para a sua formação teórica e que consideram a contribuição do curso para a formação como sendo muito boa (48%).

Como se pode perceber houve uma ampla avaliação do curso, um dos objetivos do questionário do Enade, onde os alunos de ambas as modalidades se expressaram equitativamente e sem grandes diferenças a serem destacadas, lembrando-se apenas de que devem ser feitas (como estão expressas no próprio teor do questionário) as distinções de aplicação das perguntas entre as duas modalidades.

Cabe entretanto ressaltar que os alunos da modalidade a distância percebem mais e melhor as contribuições do curso para a sua formação, enquanto os alunos do presencial destacam que o curso deveria ser mais rigoroso para com eles. Talvez parte dessa percepção se deva a melhor organização do curso a distância e disponibilização de material didático em meio físico e virtual, como também pode ser visto e destacado no Quadro 23.

Tabela 30 – Integração acadêmica

Questão	Opções/Modalidade de Curso (%)	Presencial	Distância
Nº livros lidos este ano além do curso	<i>Nenhum</i>	7,2	14,0
	<i>Um ou dois</i>	34,8	33,3
	<i>Entre três e cinco</i>	39,1	34,4
	<i>Entre seis e oito</i>	11,6	9,7
	<i>Mais de oito</i>	7,2	8,6
Horas para estudo semanal	<i>Nenhuma, apenas assisto às aulas</i>	10,0	4,3
	<i>Uma a três</i>	48,6	57,4

	<i>Quatro a sete</i>	30,0	19,1
	<i>Oito a doze</i>	8,6	13,8
	<i>Mais de doze</i>	2,9	5,3
Turno de aulas	<i>Diurno (integral)</i>	1,5	8,9
	<i>Diurno (matutino)</i>	4,4	5,6
	<i>Diurno (vespertino)</i>	26,5	20,0
	<i>Noturno</i>	63,2	44,4
	<i>Não há concentração em um turno</i>	4,4	21,1
Condições gerais das instalações físicas adequadas	<i>Sim, todas</i>	2,9	16,1
	<i>Sim, a maior parte</i>	29,0	38,7
	<i>Somente algumas</i>	56,5	37,6
	<i>Nenhuma</i>	11,6	7,5
Condições gerais sala aula x nº de alunos	<i>Sim, todas</i>	41,8	43,6
	<i>Sim, a maior parte</i>	32,8	31,9
	<i>Somente algumas</i>	20,9	18,1
	<i>Nenhuma</i>	4,5	6,4
Condições gerais, laboratório, equipamento, etc.	<i>Sim, todos</i>	2,9	20,2
	<i>Sim, a maior parte</i>	18,8	41,5
	<i>Somente alguns</i>	52,2	31,9
	<i>Nenhum</i>	26,1	6,4
Nº equipamentos p/ aulas práticas	<i>Sim, todos</i>	2,9	24,7
	<i>Sim, a maior parte</i>	17,6	35,5
	<i>Somente alguns</i>	41,2	26,9
	<i>Nenhum</i>	38,2	12,9
Frequência da biblioteca	<i>Diariamente</i>	--	4,6
	<i>Entre duas e quatro vezes por semana</i>	22,2	9,2
	<i>Uma vez por semana</i>	12,7	14,9
	<i>Uma vez a cada 15 dias</i>	11,1	8,0
	<i>Somente na época de provas e/ou trabalhos</i>	36,5	33,3
	<i>Nunca a utilizo</i>	17,5	24,1
	<i>A instituição não tem biblioteca</i>	--	5,7
Consegue usar a biblioteca	<i>Sim, todas as vezes</i>	19,1	37,8
	<i>Sim, a maior parte das vezes</i>	25,0	19,5
	<i>Somente algumas das vezes</i>	48,5	28,0
	<i>Nunca</i>	7,4	14,6
Avaliação do acervo da biblioteca	<i>É atualizado</i>	4,4	23,4
	<i>É parcialmente atualizado</i>	42,6	48,1
	<i>É pouco atualizado</i>	27,9	20,8
	<i>É desatualizado</i>	25,0	7,8
Avaliação do acervo de periódico	<i>É atualizado</i>	2,9	28,0
	<i>É parcialmente atualizado</i>	52,9	54,9
	<i>É desatualizado</i>	29,4	11,0
	<i>Não existe acervo de periódicos especializados</i>	14,7	6,1
Horário da biblioteca satisfatório	<i>Plenamente</i>	53,7	50,0
	<i>Parcialmente</i>	37,3	29,5
	<i>Não atende</i>	9,0	20,5
Planos de ensino do professor completo?	<i>Sim, todos</i>	37,3	45,3
	<i>Sim, a maior parte</i>	31,3	33,7
	<i>Somente alguns</i>	26,9	18,6
	<i>Nenhum</i>	4,5	2,3
Conteúdos trabalhados coerentes	<i>Sim, todos os conteúdos</i>	7,6	44,0
	<i>Sim, a maior parte</i>	59,1	34,1
	<i>Somente alguns</i>	28,8	15,4
	<i>Nenhum</i>	4,5	6,6
Solicitação de atividades de pesquisa	<i>Sim, todos os professores</i>	14,9	39,6
	<i>Sim, a maior parte</i>	44,8	39,6
	<i>Somente alguns</i>	35,8	19,8
	<i>Nenhum</i>	4,5	1,1

Livros-textos e/ou manuais como material de estudo	<i>Sim, todos os professores</i>	25,0	52,2
	<i>Sim, a maior parte</i>	44,1	29,3
	<i>Somente alguns</i>	29,4	18,5
	<i>Nenhum</i>	1,5	--
Artigo de periódico especializado como material de estudo	<i>Sim, todos os professores</i>	9,2	28,1
	<i>Sim, a maior parte</i>	27,7	34,8
	<i>Somente alguns</i>	52,3	27,0
	<i>Nenhum</i>	10,8	10,1
Materiais elaborados por professores como material de estudo	<i>Sim, todos os professores</i>	3,0	13,1
	<i>Sim, a maior parte</i>	11,9	27,4
	<i>Somente alguns</i>	64,2	45,2
	<i>Nenhum</i>	20,9	14,3
Disciplinas pedem domínio de língua estrangeira	<i>Sim, todas as disciplinas</i>	1,5	1,2
	<i>Sim, na maior parte das disciplinas</i>	3,1	3,6
	<i>Sim, somente algumas disciplinas</i>	20,0	26,2
	<i>Não, nenhuma disciplina exige</i>	75,4	69,0
Cursos relaciona o conhecimento da área com a realidade brasileira	<i>Sim, todas as disciplinas</i>	9,5	28,6
	<i>Sim, na maior parte das disciplinas</i>	39,7	45,2
	<i>Sim, somente algumas disciplinas</i>	46,0	16,7
	<i>Não contextualiza</i>	4,8	9,5
Avaliação do currículo do curso x conteúdo da disciplina	<i>É bem integrado</i>	22,7	44,0
	<i>É relativamente integrado</i>	53,0	39,3
	<i>É pouco integrado</i>	21,2	10,7
	<i>Não apresenta integração</i>	3,0	6,0
Curso tem atividades complementares	<i>Sim, regularmente, com programação diversificada</i>	4,6	28,9
	<i>Sim, regularmente, com programação pouco diversificada</i>	7,7	14,5
	<i>Sim, eventualmente, com programação diversificada</i>	20,0	18,1
	<i>Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada</i>	46,2	22,9
	<i>Não oferece atividades complementares</i>	21,5	15,7
Participou de programa de iniciação científica	<i>Sim, participei e teve grande contribuição</i>	4,7	32,9
	<i>Sim, participei e teve pouca contribuição</i>	3,1	11,8
	<i>Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição</i>	--	2,6
	<i>Não participei, mas a instituição oferece</i>	87,5	42,1
	<i>A instituição não oferece esse tipo de programa</i>	4,7	10,5
Participou de programa de monitoria	<i>Sim, participei e teve grande contribuição</i>	3,1	16,7
	<i>Sim, participei e teve pouca contribuição</i>	1,6	6,9
	<i>Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição</i>	--	--
	<i>Não participei, mas a instituição oferece</i>	93,8	54,2
	<i>A instituição não oferece esse tipo de programa</i>	1,6	22,2
Participou de programa de extensão	<i>Sim, participei e teve grande contribuição</i>	10,9	11,8
	<i>Sim, participei e teve pouca contribuição</i>	1,6	6,6
	<i>Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição</i>	--	2,6
	<i>Não participei, mas a instituição oferece</i>	81,3	64,5
	<i>A instituição não oferece esse tipo de programa</i>	6,3	14,5
Curso apoia com recursos a participação em eventos	<i>Sim, sem restrições</i>	18,2	23,9
	<i>Sim, mas apenas eventualmente</i>	63,6	51,1
	<i>Não apoia de modo algum</i>	18,2	25,0
Avaliação no nível de exigência do curso	<i>Deveria exigir muito mais</i>	40,6	18,4
	<i>Deveria exigir um pouco mais</i>	32,8	26,4
	<i>Exige na medida certa</i>	23,4	49,4
	<i>Deveria exigir um pouco menos</i>	1,6	2,3
	<i>Deveria exigir muito menos</i>	1,6	3,4
Contribuição para cultura geral	<i>Contribui amplamente</i>	40,0	57,7
	<i>Contribui parcialmente</i>	41,5	25,6
	<i>Contribui muito pouco</i>	16,9	11,5
	<i>Não contribui</i>	1,5	5,1

Contribuição de formação teórica	<i>Contribui amplamente</i>	47,6	67,5
	<i>Contribui parcialmente</i>	42,9	26,0
	<i>Contribui muito pouco</i>	7,9	3,9
	<i>Não contribui</i>	1,6	2,6
Contribuição para cultura geral	<i>Contribui amplamente</i>	24,6	56,4
	<i>Contribui parcialmente</i>	53,8	32,1
	<i>Contribui muito pouco</i>	13,8	7,7
	<i>Não contribui</i>	7,7	3,8
Contribuição do curso para a formação	<i>Muito boa</i>	26,2	48,0
	<i>Boa</i>	45,9	33,3
	<i>Regular</i>	23,0	13,3
	<i>Fraca</i>	4,9	4,0
	<i>Muito fraca</i>	--	1,3

Fonte: MEC/FINEP/DAES-ENADE/2009

Como já referenciado, esses dados secundários do questionário do Enade 2009 servirão para a triangulação com os resultados dos dados primários.

Em 2009, os cursos de Administração do país foram submetidos a mais uma avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), aplicado pelo Inep/MEC e os dois cursos de Administração da Uema vinculados ao campus de São Luís participaram e obtiveram o mesmo resultado igual a 4 (quatro) no Enade. Observando-se com maior detalhe a Tabela 31 pode-se descobrir uma característica marcante nas notas do Enade do curso a distância em relação aos cinco cursos presenciais de Administração da Uema. É curioso constatar que as notas reais do Enade, antes da conversão ao conceito final, em todos os polos que oferecem ambas as modalidades, foram sempre maiores nos cursos a distância de Administração do Projeto Piloto da UAB, (com notas de 4% a 72% mais elevadas na modalidade a distância), que dos cursos presenciais de Administração. Esses dados podem ser utilizados para atender e entender a variável performance em notas do Modelo de Tinto (1975, 1993 e 1997), não investigada no estudo empírico. No caso específico de comparação das notas do Enade dos cursos de Administração nas modalidades a distância e presencial, pode-se concluir que no que se refere ao campi e polo de São Luís, o curso a distância obteve nota maior (4,09), do que o curso presencial que alcançou o valor de 3,94, conforme disposto na Tabela 31. Isso permite então concluir que a performance em notas do curso a distância de Administração independe do polo quando comparado aos locais onde existem cursos presenciais de Administração, o que reforça uma melhor performance do curso a distância em relação aos cursos presenciais.

Tabela 31 – Notas do Enade dos cursos de Administração da Uema

Município Campus Polo	Nº. de alunos do curso a distância	Nº. de alunos dos cursos presenciais	Notas do Enade do curso a distância	Notas do Enade dos cursos presenciais
--------------------------------------	---	---	--	--

São Luís	127	93	4,09	3,94
Pinheiro	14	--	3,30	--
Santa Inês	18	--	2,61	--
Zé Doca	15	--	3,58	--
Açailândia	43	23	2,99	2,11
Imperatriz	4	5	4,30	2,67
Bacabal	35	26	2,30	1,34
Pedreiras	11	--	4,46	--
Barra do Corda	8	--	3,23	--
Brejo	11	--	2,66	--
Codó	41	--	3,46	--
Timon	29	25	3,52	2,28
Colinas	17	--	4,36	--
Carolina	4	--	3,84	--
Balsas	5	--	4,22	--

Fonte: MEC/Inep, 2010.

Outra contribuição que pode ser apresentada é a que consta do Quadro 24. Nele apresentam-se as características distintas do curso a distância de Administração em relação ao curso presencial de Administração, com dados comparativos que foram levantados nos documentos dos dois cursos, e com base na experiência de gestor acadêmico do pesquisador. Nesse quadro podem-se destacar as diferenças mais marcantes e significativas levantadas entre as duas modalidades, assim como se permite entender melhor as vantagens proporcionadas pela estrutura da gestão acadêmica aplicada e necessária para um curso a distância, enquanto também se demonstra, ainda, a forma mais simplificada de gestão acadêmica adotada em um curso presencial. As principais diferenças em destaque iniciam-se pela forma preconizada pelo processo ensino-aprendizagem, que leva também à definição do ambiente (presencial e virtual) de aprendizagem, característicos da educação a distância (autonomia do aluno e flexibilidade dos parâmetros de espaço e tempo). A forma como é trabalhado o material didático e os recursos utilizados nas aulas são outras diferenças marcantes. Quanto ao pessoal envolvido, a equipe multidisciplinar, a infraestrutura de apoio e a gestão acadêmico-financeira, são bem maiores e muito mais estruturadas para o curso a distância em relação ao curso presencial. E, por fim, em relação à sustentabilidade financeira, cabe ressaltar que a EaD, como encontra-se em plena fase de fomento nas IES, ainda comporta o recebimento de financiamento para pagamentos de bolsas e da prestação de serviços com recursos federais.

Características	Curso a distância de Administração	Curso presencial de Administração
Modalidade	A distância.	Presencial.
Processo ensino-aprendizagem	Centrado na aprendizagem/aluno – Bidirecional (Construtivista).	Centrado no ensino/professor – Tradicional.
Projeto político e pedagógico	Padrão, discutido entre as IES participantes.	Difere por Centro de Estudos ou de Ciências na Uema.
Espaço físico	Ambiente Virtual de Aprendizagem via Internet utilizando o Moodle.	Sala de aula tradicional.
Horário	Totalmente flexível, determinado nos momentos presenciais de web conferência e avaliação, a cada 2 meses, 2 disciplinas.	Determinado e fixo, de segunda a sexta-feira, 5 horas-aula diária. Todas as disciplinas do semestre.
Docentes	Mediador, generalista (tutor), motivador.	Expositor, centro do saber, especialista.
Feedback	Em até 24h via AVA, comentários nas atividades.	No momento da aula, imediato, através do contato visual e verbal.
Recursos	Livro, vídeo aulas, fóruns de discussão, videoconferência, AVA.	Discurso oral, quadro branco, retroprojeto, projetor.
Material didático	Livro texto elaborado por professor conteudista e DVD com vídeo aulas, ambos distribuídos gratuitamente.	Referências bibliográficas tradicionais, cópias de livros e textos.
Tipo de aulas	8 blocos de vídeo aulas de 10min. cada, mais 60 min. de videoconferência.	Aulas presenciais de 60 minutos no total de quatro aulas semanais em dois dias por semana/disciplina.
Avaliação	Uma prova presencial (80%), atividades virtuais (20%), e mais a prova final.	Três provas presenciais e mais a prova final.
Provas	Padronizada: 4 questões de múltipla escolha e 3 discursivas, estilo Enade.	Provas teóricas com questões discursivas e de múltipla escolha, trabalhos teóricos – não padronizada
Frequência discente	Sugerida duas horas diárias no AVA.	Exigência de frequência igual e superior a 75% para ser aprovado.
Sistemas de comunicação	Assíncrono e síncrono.	Síncrono.
Equipe multidisciplinar	Coordenador de tutor, tutores, articulador político pedagógico, suporte de TI, secretário virtual.	Professor.
Infraestrutura de apoio	Núcleo de Tecnologias para a Educação (Uemanet), composto de: Logística de distribuição do material didático para os polos e para os alunos. Equipe de supervisão para aplicação das avaliações presenciais, equipe de elaboração e manutenção do AVA (Moodle), equipe de design instrucional. Polo de apoio presencial.	Instalações do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Ccsa) da Uema, que comporta salas de aulas, laboratório de informática e biblioteca.
Gestão acadêmico-administrativa	Diretor do curso e equipe multidisciplinar. Coordenação do polo descentralizado de apoio presencial.	Diretor do curso e secretaria.
Sustentabilidade financeira	Bolsas de estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Banco do Brasil, todos firmados através de convênios.	Recursos provenientes do tesouro estadual, disponibilizados no orçamento da Uema, para toda a Universidade.

Quadro 24. Aspectos característicos das modalidades dos cursos de Administração da Uema

Duas experiências ainda podem ser acrescentadas a esse panorama de comparação entre as duas modalidades. Em uma delas utilizou-se de uma pergunta on-line para buscar a interpretação da percepção dos alunos em relação à concepção do processo de ensino-aprendizagem aplicado ao curso de Administração a distância e em outra através de uma experiência de utilização do recurso de 20% da carga horária para atividades de EaD e semipresencial (Portaria nº 2.253/2001) em uma disciplina do curso presencial de Administração.

Como forma até mesmo de destacar a percepção das Teorias Educacionais e aproveitando-se da própria interatividade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que utiliza o software livre Moodle, perguntou-se aos alunos concluintes do curso de Administração a Distância – Qual foi sua percepção em relação ao processo ensino-aprendizagem do curso? – tomando-se a estrutura de opções de práticas pedagógicas (Quadro 2) como respostas. Pode-se observar na Tabela 32, que os alunos do curso de Administração a distância perceberam em sua maioria que o curso estava sendo conduzido pela prática do Cognitivismo (58,1%), seguido pelo Conectivismo (27,9%) e com reduzidas respostas ao Construtivismo (9,3%) e Behaviorismo (4,7%). Embora não se tratando de objeto de aprofundamento desse estudo, cabe destacar que esse dado empírico sem maior profundidade de análise, mostra como está sendo percebida a concepção de educação por parte dos alunos. Pela existência de um tutor presencial no polo de apoio de sua cidade, que também era seu tutor a distância, acompanhando sua performance no ambiente virtual de aprendizagem via Internet, é mais provável que eles tenham percebido que aprendem com o auxílio de um tutor nesse processo de aprendizado e também tenham entendido que esse aprendizado de fato ocorria como decorrência da prática dos relacionamentos, mesmo a distância, mas proporcionados pelo AVA, como rede social suportada por computadores conectados em rede na Internet, daí resultando a alusão aos dispositivos. Pois tão-somente uma pergunta seria pouco diante da necessidade de aprofundar-se mais ainda essa impressão percebida por eles do processo ensino-aprendizagem (Tabela 32).

Tabela 32 - Percepção dos alunos do cursos a distância de Administração em relação ao processo ensino-aprendizagem do curso

Teorias/Autores	Opção de prática pedagógica	Respostas(%)
Behaviorismo	O professor/tutor ensina e os alunos aprendem.	4,7

Cognitivismo	Os alunos aprendem e o professor/tutor auxilia o aprendizado.	58,1
Construtivismo	O professor/tutor por ser mais experiente intervém e media o aprendizado dos alunos.	9,3
Conectivismo	O aprendizado dos alunos pode estar nas conexões entre as pessoas e os dispositivos.	27,9

O outro exemplo de experiência foi aplicado em uma disciplina do curso presencial de Administração, na qual essa disciplina foi ministrada na modalidade a distância, o que é previsto em legislação, justamente para a maioria dos alunos que seriam os egressos desse estudo. Buscou-se nessa ocasião saber dos alunos como havia sido a experiência deles, mesmo tendo todas as demais disciplinas ministradas presencialmente. Na Tabela 33 estão os resultados que demonstram ter sido uma experiência entre enriquecedora e extremamente enriquecedora num total de 90%, da mesma forma que foi significativa e altamente significativa (90%), e ampliou os horizontes acadêmicos (52%). Proporcionou um volume de leitura em relação a outras disciplinas de forma maior e significativamente maior (85%) , e por fim avaliaram positivamente a disciplina (83%), relatando que gostariam de estudar tendo outras disciplinas semipresenciais. Esse fato por si só de alguma forma demonstra a ideia da qual se deva buscar não um antagonismo entre as duas modalidades, mas um maior aproveitamento dos recursos e da gestão acadêmica dos cursos, com momentos presencias e a distância, como propõe o *b-learning*.

Tabela 33 - Experiência dos alunos do curso presencial de Administração com uma disciplina cursada na modalidade a distância

Perguntas feitas aos alunos do curso presencial	Alternativas de respostas	%
A experiência com a metodologia de ensino foi:	extremamente enriquecedora	38
	enriquecedora	52
	negativa	10
	extremamente negativa	0
A aprendizagem obtida com a disciplina foi:	altamente significativa para minha formação profissional	38
	significativa para minha formação profissional	52
	serve para minha formação profissional	10
	indiferente para minha formação profissional	0
A experiência em ser protagonista da minha própria aprendizagem:	ampliou meus horizontes acadêmicos	52
	permitiu que eu me valorizasse enquanto aluno por ter obtido autonomia em meus estudos	40
	comprometeu negativamente minha aprendizagem	2
	provocou meu distanciamento em relação a turma	5
Em comparação com as outras disciplinas cursadas, o	significativamente maior	40

volume de leitura é:	maior	45
	menor	12
	significativamente menor	2
Você gostaria de ter tido outras experiências com disciplinas semipresenciais ao longo de sua formação acadêmica?	Sim	83
	Não	17

Encerrada a apresentação dos dados secundários, apresentam-se a seguir os resultados obtidos a partir da utilização dos três instrumentos de coleta de dados primários (Questionário Socioeconômico e Cultural – 20 questões, Questionário de Avaliação do Curso – 40 questões e a Entrevista em profundidade – 5 perguntas), aplicados ao Caso da Uema – egressos do curso a distância e presencial de Administração, ambos ministrados pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Maranhão.

Um perfil dos egressos que participaram das entrevistas foi apresentado no método. Neste capítulo, a referência aos mesmos será feita a partir da identificação codificada em que ED significa egresso da modalidade a distância e EP, egresso do presencial.

De acordo com a análise de conteúdo categorial, o presente estudo absteve-se da disposição das perguntas elencadas individualmente e partiu-se para a apresentação dos resultados tomando por base: (a) o modelo de pesquisa de Tinto (1975) com oito componentes e outros três, sendo que um dos componentes (Aspectos contextuais) criado para melhor caracterizar os egressos, Trabalho e estágio, que não consta no Modelo de Tinto (1975), mas está presente em outros modelos (Bean e Metzner, 1985; Waidman, 1989; Rovai, 2003; Braxton, Hirstchy e McClendon, 2004 e Nora, Barlow e Crisp, 2005) e um outro componente que emergiu da análise dos dados (Uso das TICs); e (b) a definição de três categorias advindas da análise de juízes (Perfil do egresso; Estar-em-rede; e Condições para a permanência).

4.2 Caso da Uema – Perfil do egresso

O trabalho, a família, a saúde, os interesses e obrigações podem ser fatores de influência positiva ou adversa para os alunos, o que justifica que sejam aspectos considerados na análise do perfil do egresso. Essa categoria diz respeito às características demográficas, pessoais, contextuais e de ocupação e renda dos alunos e seus familiares. Está composta pelos Atributos individuais, Contexto familiar, Aspectos contextuais, Escolaridade anterior e Trabalho e estágio.

4.2.1 Atributos individuais

Os Atributos individuais compõem uma variável que inclui questões relativas a sexo, raça, estado civil e idade, e foi um aspecto explorado pelo Questionário Socioeconômico e Cultural. Concebido inicialmente pelo Modelo de Tinto (1975, 1993, 1997), também relaciona-se aos seguintes modelos e variáveis:

- Astin (1984) – características do estudante (idade, sexo e raça);
- Bean e Metzner (1985) – experiência e variáveis de definição (idade, etnia e sexo);
- Waidman (1989) – características dos estudantes; e
- Rovai (2003) – características dos estudantes (idade, etnia e gênero).

Na Tabela 34, pode-se verificar que a amostra dos egressos do curso a distância de Administração está caracterizada por uma maioria de homens (65,6%) de cor/etnia autodeclaradas como branca (46,9%), casados (65,6%) e com faixa etária acima de 35 anos (68,8%). Representa uma amostra composta por um aluno adulto, com maior amadurecimento etário, e com perfil típico dos alunos de educação a distância, segundo Moore e Kearly (2007), que categorizaram o aluno a distância como mais maduro em faixa etária e com maior experiência profissional.

Por outro lado, a amostra dos egressos do curso presencial de Administração está representada por uma maioria feminina (66,7%), de cor/etnia autodeclarada como branca (66,7%), predominantemente formada por pessoas solteiras (88,9%), com faixa etária de 23 a 25 anos (66,7%). Essa amostra destaca uma realidade bem típica de alunos denominados de “estudantes profissionais”, que ingressaram no ensino superior logo após terem concluído o ensino médio e se graduaram no período regular de integralização do curso.

Tabela 34 - Atributos individuais

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Sexo	Feminino	34,4	66,7
	Masculino	65,6	33,3
Cor/etnia	Branca	46,9	66,7
	Negra/preta	9,4	11,1
	Parda	43,7	22,2
Estado civil	Casado	65,6	11,1
	Solteiro	31,3	88,9
	Outros	2,1	0,0
	Separado ou divorciado	1,0	0,0
Faixa etária	23 a 25 anos	3,1	66,7
	26 a 30 anos	12,5	33,3
	31 a 35 anos	15,6	0,0
	Acima de 35 anos	68,8	0,0

São, portanto, duas amostras distintas, que se diferenciam por sexo (a educação a distância com predomínio de homens e a presencial de mulheres), cor/raça (maior percentual de egressos que se autodeclararam brancos na modalidade presencial do que na modalidade distância), estado civil (com predomínio de casados entre os egressos da modalidade a distância e solteiros no curso presencial) e idade (com faixa etária mais elevada para os egressos do curso a distância).

Os dados de estado civil e cor/raça estão representados no Questionário do Enade, confirmando a maioria dos solteiros entre os alunos do presencial, mas divergindo dos alunos na modalidade a distância, que aparecem com uma ligeira maioria de solteiros (51,1%), seguida de casados (39,4%). Outra divergência nos resultados do Enade refere-se a cor/etnia, que nesse caso a maioria de ambos os grupos de alunos se autodenominou de pardo/mulato, muito embora essa tenha sido a segunda frequência mais citada em ambas as modalidades. Portanto justificáveis como amostras pertencentes a essa população.

4.2.2 Contexto familiar

O Contexto familiar, tal como está expresso, representa os dados sobre as características do aluno e de sua família quanto a escolaridade, renda, ocupação, mudanças familiares e de trabalho, bem como sobre a saúde familiar, sendo que a maioria das perguntas compôs o Questionário Socioeconômico e Cultural e o Questionário de Avaliação do Curso. Também faz parte constituinte do Modelo de Tinto (1975, 1993, 1997), de Spady (1970) e de Ethington (1990), assim como também aparece com outras nomenclaturas nos seguintes modelos:

- Pascarella (1980) – experiência familiar das características da experiência do estudante;
- Bean e Metzner (1985) – responsabilidades com a família, uma das variáveis ambientais;
- Waidman (1989) – pais, como grupo de referência, e relações pais/filhos, como socialização familiar;
- Rovai (2003) – responsabilidade familiar;
- Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) – família como ambiente externo; e

- Nora, Barlow e Crisp (2005) – responsabilidades familiares, como fatores de demandas ambientais.

Na Tabela 35 observa-se que os egressos do curso a distância de Administração variam a estrutura familiar de três (28,1%) a cinco pessoas (43,8%), enquanto os egressos do curso presencial, em sua maioria (55,6%), situam-se em um núcleo familiar de quatro a cinco pessoas. Provavelmente, pelo fato de a maioria ser casado, os egressos do curso a distância responderam à pergunta na condição de pais, enquanto os egressos do curso presencial, por seus próprios atributos individuais, responderam como filhos, papéis que adotam dentro desse contexto familiar. Possivelmente essa distinção, onde os egressos do curso a distância apresentam uma configuração familiar com menor número de membros se deva a essa diferença geracional entre os dois grupos, uma vez que o grupo a distância refere-se à família de procriação, enquanto o presencial refere-se à família de origem. Um detalhe a mais a ser destacado é a constatação, em ambos os casos, da existência de alunos que moravam sozinhos (3,1% dos egressos da modalidade a distância e 11,1% do curso presencial).

Os dados sobre o número de pessoas que moram juntas também estão presentes no Questionário do Enade. Os alunos do presencial moravam com mais duas a três pessoas (46,4%), enquanto os alunos na modalidade a distância moravam com mais três a quatro pessoas (41,5%). Os resultados, portanto, se assemelham aos do presente estudo.

No que se refere à escolaridade, percebe-se, por um lado, que em se tratando dos egressos do curso a distância de Administração, a escolaridade dos pais variou do ensino fundamental completo (12,5%) ao superior completo (12,5%), com uma maioria no ensino fundamental incompleto (34,4%). Por outro lado, os pais dos egressos do curso presencial de Administração apresentavam escolaridade mais elevada – estão em sua maioria com ensino médio completo (33,3%), ensino superior completo (33,4%) e pós-graduação (22,2%). O mesmo fenômeno se repete em relação às mães, em que predominam entre os egressos do curso a distância aquelas que têm ensino médio completo (40,6%), enquanto no curso presencial as genitoras estão melhor posicionadas (77,8% com o curso superior completo). Os dois grupos se comportam distintamente, sendo possível perceber que enquanto os egressos do curso presencial estão dando continuidade a um processo familiar de elevados níveis de escolaridade, os egressos do curso a distância de Administração estão em um processo de ascensão social pela educação, conforme preconizado por Tafner (2006).

No questionário do Enade foi também tratada a escolarização dos pais. Para os alunos do presencial, as mães estão em sua maioria (52,2%) com ensino médio, chegando ao ensino superior (23,2%). No caso do aluno a distância fica mais frequente o ensino médio

(37,6%) e o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano (23,7%), o que vem corroborar com os resultados do presente estudo. Os pais dos alunos, em ambas as modalidades, possuem em sua maioria o ensino médio completo.

Quanto à ocupação dos pais e do próprio aluno, para os egressos do curso a distância de Administração, constata-se que a maioria dos pais (pai 40,6% e mãe 37,5%) são aposentados ou vivem de renda (estando alguns em ‘outras situações’), enquanto a maioria dos egressos (43,8%) exercem ocupações especializadas de apoio e autônomo. Em relação aos egressos do curso presencial de Administração, os pais estão entre ocupações especializadas de apoio e autônoma (22,2%), posto médio de supervisão ou direção técnica (22,2%) e profissionais liberais, cargo de gerência ou direção (33,4%). Já a maioria das mães trabalha em ocupações especializadas de apoio e autônoma (44,5%) e os egressos em postos médios de supervisão ou direção técnica (55,6%). Esses resultados evidenciam a existência de um *status* socioeconômico diferenciado entre os dois grupos de egressos de cada modalidade. A ocorrência mais significativa de pais aposentados dos egressos a distância denota sua faixa etária mais elevada.

A renda mensal da família dos egressos do curso a distância de Administração situa-se, predominantemente, entre um e três salários mínimos (31,3%) e de cinco até dez salários mínimos (31,3%), sendo que grande percentual deles (46,9%) trabalha e é o responsável pelo sustento da própria família, fato que vem corroborar com a presunção anteriormente feita de que eles seriam os provedores da família. Quanto aos egressos do curso presencial de Administração, a renda mensal familiar situa-se em mais de cinco até dez salários mínimos (33,3%) e mais de dez salários mínimos (44,5%), sendo que a maioria dos egressos não trabalha e recebe ajuda financeira da família (33,4%), uma situação típica de filhos solteiros dessa classe social.

No questionário do Enade a maior frequência da renda familiar está acima de 1,5 a 3 salários mínimos para os alunos da modalidade a distância (33%). Os alunos do presencial estão acima de 6 até 10 salários mínimos (27,1%). Os resultados são semelhantes para os alunos do curso a distância. Já os alunos do curso presencial estão situados em uma faixa superior de rendimentos, acima de 10 salários mínimos, com o percentual significativos de 44,5%.

Sobre os resultados do questionário do Enade, no que se refere a seu sustento, esses resultados poderiam parecer os mais díspares para os alunos da modalidade a distância, onde aparecem como não tendo renda e sendo financiados pela família (29%). Com certeza e pelos próprios dados do Enade, estes alunos compõem a maioria do estrato de solteiros, que

podem ter esse perfil, mas que é distinto dos resultados desse estudo que terminou por analisar a parcela dos casados.

Tabela 35 - Contexto familiar

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Tamanho da família	2 pessoas	18,7	11,1
	3 pessoas	28,1	11,1
	4 a 5 pessoas	43,8	55,6
	6 ou mais pessoas	6,3	11,1
	Mora sozinho	3,1	11,1
Escolaridade do pai	Ensino fundamental completo	12,5	0,0
	Ensino fundamental incompleto	34,4	0,0
	Ensino médio incompleto	12,5	0,0
	Ensino médio completo	25,0	33,3
	Nenhum	3,1	0,0
	Superior completo	12,5	33,4
	Superior incompleto	0,0	11,1
Escolaridade da mãe	Pós-graduado	0,0	22,2
	Ensino fundamental completo	15,6	0,0
	Ensino fundamental incompleto	12,5	0,0
	Ensino médio incompleto	6,3	0,0
	Ensino médio completo	40,6	11,1
	Nenhum	18,7	0,0
	Superior completo	6,3	77,8
Ocupação do pai	Superior incompleto	0,0	11,1
	Aposentado ou vive de renda	25,0	0,0
	Ocupação manual em geral	9,3	0,0
	Ocupações especializadas de apoio e autônoma	12,5	22,2
	Outra situação	40,6	11,1
	Posto médio de supervisão ou direção técnica	6,3	22,2
	Profissionais liberais, cargo de gerência ou direção	6,3	33,4
Ocupação da mãe	NR	0,0	11,1
	Aposentado ou vive de renda	37,5	11,1
	Dona de casa	21,8	11,1
	Ocupações especializadas de apoio e autônoma	6,3	44,5
	Outra situação	31,3	11,1
	Posto médio de supervisão ou direção técnica	3,1	11,1
Ocupação do aluno	Aposentado ou vive de renda	3,1	0,0
	Desempregado	3,1	0,0
	Não trabalha, só estuda	3,1	22,2
	Ocupações especializadas de apoio e autônoma	43,8	11,1
	Outra situação	25,0	11,1
	Posto médio de supervisão ou direção técnica	12,5	55,6
	Profissionais liberais, cargo de gerência ou direção	9,4	0,0
Renda mensal familiar	Até 1 SM	3,1	0,0
	Mais de 1 até 3 SM	31,3	11,1
	Mais de 3 até 5 SM	21,8	11,1
	Mais de 5 até 10 SM	31,3	33,3

	Mais de 10 SM	12,5	44,5
Participação do aluno na renda	Não trabalho, recebo ajuda financeira da família	12,5	33,4
	Trabalho e contribuo parcialmente para o sustento	37,5	33,3
	Trabalho e não recebo ajuda financeira da família	0,0	22,2
	Trabalho e recebo ajuda financeira da família	3,1	11,1
	Trabalho e sou responsável pelo sustento da família	46,9	0,0
Mudanças de residência, cidade, trabalho, etc.	Não	83,3	77,8
	Sim	16,7	22,2
Problemas de saúde em família no período	Não	66,7	55,6
	Sim	33,3	44,4

Em relação à pergunta – Durante o curso você mudou de residência, de cidade/estado, local de trabalho ou estado civil? – a maioria dos egressos de ambas as modalidades não teve alteração em sua residência durante o curso, com percentual ligeiramente mais elevado entre os egressos do curso a distância (83,3%), em relação aos egressos do curso presencial (77,8%). E ainda sobre o questionário do Enade, os dados sobre mudança de residência corroboram também com que a maioria dos alunos das duas modalidades não mudou de residência para estudar (Quadro 25).

O objetivo dessa pergunta era identificar se alguma mudança de maior vulto na vida pessoal dos estudantes poderia afetar suas atividades no curso. Alguns egressos, além de responder se houve ou não alguma alteração, também fizeram comentários a respeito. O Quadro 24 apresenta trechos dos depoimentos deles acerca da questão de mudança de residência, cidade ou trabalho.

Vale destacar, por exemplo, o comentário do egresso que diz ter residido um ano em São Paulo: só seria permitida sua continuação no curso se a modalidade fosse a distância (como de fato era), pois se fosse um aluno de curso presencial possivelmente teria que trancar o curso ou evadir. O que é um aspecto importante a ser considerado nos estudos que comparam permanência em cursos de graduação de acordo com a modalidade.

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tudo continua como antes, mesma residência, mesmo trabalho, mesmo estado civil, casada.</i> • <i>Sim [passei por mudanças], mas as dificuldades foram sanadas pela coordenação do curso.</i> • <i>Passei um ano residindo em São Paulo.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mudei de cidade (Açailândia, local de trabalho – concurso público).</i> • <i>Mudei apenas de local de estágio.</i>

Quadro 25 – Mudanças de residência, cidade, trabalho, etc.

Ainda sobre esses relatos, é pertinente discutir que o amparo destacado pelo egresso da modalidade a distância, que afirma ter passado por mudanças, mas ter recebido apoio da coordenação do curso para solucionar as dificuldades, encontra amparo na pesquisa de Andriola, Andriola e Moura (2006), que a partir de um estudo de evasão em uma universidade pública, adotando também o Modelo de Tinto (1975), abordam a importância do papel da coordenação, da direção e do professor orientador na tentativa de conter a evasão de alunos.

Outra questão que também pode afetar os estudantes é a falta de saúde deles ou de um familiar. Em ambas as modalidades do curso de Administração da Uema encontrou-se uma maioria dos egressos que não foi afetada por essa situação durante o curso. Porém, em ambos os casos houve um expressivo percentual de egressos que enfrentaram tais dificuldades (44,4% no presencial e 33,3% no curso a distância). Algumas situações descritas por eles podem ter afetado o seu desempenho e desenvoltura acadêmica, como foi visto pelo comentário do egresso a distância que respondeu ter passado pelo óbito de um irmão ou de um egresso do presencial que relatou problemas de saúde tanto nele como em pessoas de sua família. A influência dos contextos de adversidade ambiental encontra consonância com estudos como o de Ferreira e Marturano (2002), que, embora pesquisando o público infantil, mostraram como as adversidades relacionadas à família podem influenciar o desempenho e os comportamentos externalizantes dos alunos.

4.2.3 Aspectos contextuais

O componente Aspectos contextuais não pertence ao Modelo de Tinto (1975) e nem foi encontrado em outros modelos, mas se tornou necessário para exprimir o contexto característico dos egressos, derivado principalmente da aplicação do Questionário Socioeconômico e Cultural e do Questionário de Avaliação do Curso. Dentre os Aspectos contextuais destacam-se a categoria em relação ao edital de seleção (se do Banco do Brasil ou da Comunidade), a condição de matrícula e o meio de deslocamento (Tabela 36).

Em relação à entrada dos alunos no curso a distância em Administração, segundo o edital de seleção, metade dos pesquisados pertenciam à demanda social da comunidade e a outra metade era composta por funcionários das agências do Banco do Brasil situadas em São Luís. Diferentemente dos egressos do curso a distância, a pergunta feita para os egressos do curso presencial de Administração – Qual a sua situação no curso? Aluno regular ou

transferido, do turno vespertino ou noturno? – destacou que uma maioria (66,7%) era composta de alunos regulares, sendo a distribuição por turnos semelhante (55,6% no turno noturno e 44,4% no vespertino).

Quando perguntado para os egressos de ambas as modalidades (presencial e a distância) de Administração qual o meio de transporte mais utilizado, a maioria, em ambos os casos, se pronunciou pelo uso do carro próprio ou da família, com maior destaque para os alunos do curso presencial (88,9%), quando comparados com os egressos do curso a distância (65,6%), para se deslocarem de suas residências ou do trabalho até o local onde estudam. Nesse deslocamento, a maioria dos egressos (58,4%) do curso a distância levava menos de uma hora e meia neste percurso, mesmo tempo que levava a maioria absoluta (100,0%) dos egressos do curso presencial.

Tabela 36 - Aspectos contextuais

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Origem do aluno segundo o edital do seletivo	Banco do Brasil	50,0	
	Comunidade	50,0	
Meio de transporte utilizado	Carro próprio ou da família	65,6	88,9
	Moto	6,3	0,0
	Ônibus, carona	28,1	11,1
Deslocamento até o local de estudo	Menos de 90 minutos	58,4	100,0
	De 90 a 180 minutos	33,3	0,0
	Sem resposta	8,3	0,0
Situação de matrícula do presencial	Regular		66,7
	Transferido		22,2
	Graduado		11,1
	Turno noturno		55,6
	Turno vespertino		44,4

4.2.4 Escolaridade anterior

A Escolaridade anterior trata de um outro condicionante importante ao perfil do egresso, que corresponde à sua vida escolar anterior à sua entrada na universidade e representa a maioria das variáveis que foram perguntadas no Questionário Socioeconômico e Cultural, além de algumas pertencentes ao Questionário de Avaliação do Curso. Está presente no Modelo de Tinto (1975, 1993, 1997) com a mesma terminologia aqui adotada e nos modelos de Pascarella (1980) como escolaridade secundária; e de Nora, Barlow e Crisp (2005) como ensino médio com habilidades pré-universitárias.

Na Tabela 37 percebe-se que as respostas dos egressos do curso a distância apontam para o fato de a maioria deles ter frequentado a escola pública no ensino

fundamental (78,1%) e também no ensino médio (68,8%). Diferentemente do que apontam os resultados dos egressos do curso presencial de Administração, no qual a maioria fez tanto o ensino fundamental (77,8%) quanto o ensino médio (66,7%) em escolas privadas. Esse fato em si denota, mais uma vez, a existência de duas amostras pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, que os levaram a tomada de decisão diferentes de fazer ou não uma faculdade logo após o término do ensino médio.

O questionário do Enade também abordou a questão sobre o tipo de escola do ensino médio. Os egressos do curso a distância em sua maioria (59,1%) estudaram todo o ensino médio em escolas públicas e os egressos do presencial fizeram todo o ensino médio em escolas particulares (50,7%). Resultado semelhante ao encontrado no presente estudo.

Enquanto muitos alunos do presencial iniciam seu curso no ensino superior logo após o término do ensino médio, no ensino a distância tem-se um grupo de estudantes que, provavelmente pela condição econômico-financeira, não tiveram condições de fazer essa escolha quando concluíram o ensino médio. Há também a hipótese de que os alunos do curso a distância, por serem originários de escolas públicas, tenham tido menor grau de êxito no vestibular após o término do ensino médio, dificultando a continuidade dos estudos àquela época.

Os egressos do curso a distância de Administração relatam que, em sua maioria, concluíram o ensino médio há mais de 12 anos (66,7%), sendo também expressiva a quantidade deles que terminou a educação básica antes de 1995 (56,2%). Nesses casos, apresentam idade escolar já mais avançada que a natural para entrar na universidade e provavelmente ficaram alguns anos sem estudar. Entretanto, por outro lado, a maioria dos egressos do curso presencial (88,9%) concluíram o ensino médio no período 2002/2005 e ingressaram na universidade em menos de dois anos (77,8%) após a conclusão do ensino médio. Isso denota provavelmente uma característica comum aos alunos provenientes de uma educação básica de melhor qualidade, que também os situam como “alunos profissionais” e não como alunos trabalhadores.

Também é preciso considerar que, no caso do ensino a distância, está havendo uma inversão no público que tradicionalmente ingressa nas universidades públicas. Enquanto esse público na modalidade presencial era oriundo predominantemente de escolas privadas ou “cursinhos”, o aluno da modalidade a distância em geral cursou o ensino fundamental e o médio em escolas públicas. Essa característica de predomínio nas IES públicas de alunos de instituições privadas é discutida por Santana (2010) que analisa que:

Nota-se um paradoxo quando a variável em análise é a situação econômica. As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (quer federais quer estaduais) possuem, na maioria do seu quadro, discentes de maior poder aquisitivo oriundos de colégios de ensino médio privados ou dos chamados “cursinhos”. No polo oposto, os estudantes de menor renda enfrentam uma realidade de dupla jornada, pois trabalham e estudam em IES privadas (SANTANA, 2010, p. 741).

Nesse sentido, os resultados apresentados com o estudo de caso na Uema mostram que a educação a distância pode representar importante estratégia para a democratização do acesso às IES públicas no país, uma vez que a tradicional inversão no ingresso de alunos de escolas privadas nas universidades públicas não permanece no caso da educação a distância.

Outra informação a ser destacada é a de que a maioria dos egressos do curso a distância de Administração fez o ensino médio profissionalizante (53,1%), em sua maioria frequentando escolas em São Luís do Maranhão (62,4%). Complementando o quadro educacional pregresso, 46,9% não fez cursinho pré-vestibular e 37,5% já havia feito antes um processo seletivo para ingressar no ensino superior, mas havia mudado de curso ou não havia sido classificado. Tais resultados confirmam o perfil de aluno a distância como aquele que tem renda mais baixa e maior dificuldade de acesso às universidades públicas, considerando o perfil tradicional dos discentes dessas instituições conforme discutido por Santana (2010).

Quanto aos egressos do curso presencial de Administração, a maioria (66,7%) frequentou um ensino médio regular na cidade de São Luís (77,8%). Apenas um terço fez cursinho pré-vestibular em menos de um semestre e o mesmo quantitativo nunca havia feito outro vestibular. Os que fizeram processo seletivo em outra IES mas não foram classificados correspondem a 22,2%, mesmo percentual dos que tentaram o ingresso na Uema.

O questionário do Enade abordou o tipo de curso do ensino médio. A maioria (65,2%) dos alunos da modalidade a distância e do presencial (89,7%) fizeram o ensino tradicional. A divergência encontrada é que mais da metade (53,1%) dos alunos da modalidade a distância fez o ensino médio profissionalizante, a segunda frequência mais citada (25%).

Quando perguntou-se, tanto aos egressos do curso a distância quanto aos do curso presencial, ambos de Administração, se ao longo da vida escolar eles lembram de alguma passagem em que pensaram em desistir de um curso, e quais seriam os motivos que os levariam a esse abandono, os resultados se diferenciam de acordo com a modalidade. Enquanto 58,3% dos egressos a distância afirmaram jamais ter pensado em desistir do curso, no ensino presencial esse percentual foi bastante superior: 77,8%.

Tabela 37 - Escolaridade anterior

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Escola de ensino fundamental	Metade em escola pública, metade em particular	6,3	0,0
	Todo em escola particular	15,6	77,8
	Todo em escola pública	78,1	11,1
	Escola comunitária	0,0	11,1
Ano de conclusão do ensino médio	Antes de 1995	56,2	0,0
	De 1995 a 1998	18,8	0,0
	De 1999 a 2001	15,6	11,1
	De 2002 a 2005	9,4	77,8
	Concluído em 2006	0,0	11,1
Há quanto tempo havia concluído ensino médio	Menos de 2 anos	0,0	88,9
	De 2 a 8 anos	33,3	11,1
	De 8 a 12 anos	0,0	0,0
	Mais de 12 anos	66,7	0,0
Curso de ensino médio	Não profissional	40,6	66,7
	Profissional	53,1	33,3
	Outro equivalente	6,3	0,0
	Supletivo	0,0	0,0
Escola de ensino médio	Escola particular	18,8	66,7
	Escola pública	68,8	33,3
	Escola pública e particular	12,4	0,0
Fez curso pré-vestibular	Não	46,9	11,1
	Sim, por mais de 1 ano	0,0	22,2
	Sim, por mais de um semestre	18,8	0,0
	Sim, por um ano	21,9	11,1
	Sim, por um semestre	12,4	11,1
	Sim, por menos de um semestre	0,0	33,4
Fez outro seletivo	Não, nunca prestou seletivo	12,5	33,4
	Sim, em outra IES, mas não classificado	12,5	22,2
	Sim, me matriculei, mas mudei de curso	37,5	11,1
	Sim, nesta IES, mas não fui classificado	37,5	22,2
	NR	0,0	11,1
Desistência/abandono em algum curso	Não	58,3	77,8
	Sim	41,7	22,2

No questionário de avaliação do curso foi incluída uma pergunta aberta sobre a possível desistência ou abandono de outros cursos. A questão visava identificar se o público do curso de graduação em Administração a distância já tinha ou não passado pela experiência de evasão de algum outro curso. Alguns comentários de egressos apontam as razões que os levaram a desistir ou abandonar outros cursos (Quadro 26).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> Sim, abandonei dois cursos superiores. Desenho Industrial (Ufma) – desisti nas primeiras semanas, pois estranhei a vida acadêmica e também porque precisava trabalhar e não tinha como conciliar o trabalho e o curso que era no turno matutino. Pedagogia (Ufma) – desisti quase no final do curso, pois não tinha

	<p><i>como conciliar os horários com meu trabalho; não pretendia trabalhar na área do curso. [O motivo para a possível desistência era também] a distância entre o trabalho e a Universidade e principalmente por já ter iniciado o curso de Administração a Distância, no qual me identifiquei.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, abandonei o curso de Agronomia (Uema) em 1983, visto que fui trabalhar no interior do Estado e só voltei vinte e um anos depois.</i> • <i>Sim, o curso de Engenharia Elétrica (Ufma), logo no início de minha carreira junto ao Banco, pois como é presencial não tinha como conciliar trabalho com os estudos e como eu tinha necessidade de trabalhar tive que optar pelo emprego.</i> • <i>Sim, por erro na escolha do curso.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Curso extracurricular de inglês, porque comecei a estagiar em uma empresa em que tinha que trabalhar aos sábados (único dia que tinha horário para fazer o curso), além da mudança de metodologia do curso em questão que não me adaptei.</i> • <i>Sim, foi um curso de inglês. Eu apenas tranquei o curso por motivos financeiros e de conflitos de horários.</i>

Quadro 26 – Desistência/abandono em algum curso

Uma análise dos depoimentos apresentados no Quadro 25 permite concluir que há diferentes razões para a intenção de abandono ou para o abandono em si de cursos de graduação. Entre as razões apontadas pelos egressos estão a falta de adaptação à vida acadêmica, a necessidade de trabalhar (aliada à impossibilidade de conciliar trabalho e estudo), a distância entre o trabalho e a Universidade, o fato de já ter iniciado outro curso superior, a mudança de cidade que impedia a frequência às aulas, o erro na escolha do curso, a dificuldade de adaptação à metodologia do curso ou os motivos financeiros e de conflitos de horários. Outra diferença básica entre as duas modalidades é que para os egressos da modalidade a distância, os cursos citados eram todos de nível superior, enquanto os do presencial relataram experiências de evasão em cursos livres de língua. A resposta a essa pergunta confirma o modelo de Tinto (1975, 1993 e 1997) que aponta extenso conjunto de variáveis relacionadas à evasão escolar.

4.2.5 Trabalho e estágio

O componente Trabalho e estágio, embora não conste do modelo original de Tinto (1975), escolhido como modelo orientador deste estudo, foi encontrado nos seguintes modelos:

- Bean e Metzner (1985) – horas de trabalho como variável ambiental;

- Waidman (1989) – empregadores como grupo de referência não universitário;
- Rovai (2003) – horas de trabalho;
- Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) – trabalho; e
- Nora, Barlow e Crisp (2005) – responsabilidades profissionais.

Ao realizar-se a análise de conteúdo, observou-se a necessidade de incluir esse componente na análise do egresso. Uma diferença nas opiniões dos egressos configurou-se nas respostas distintas ao Questionário de Avaliação do Curso, dadas pelos egressos da modalidade presencial em relação à modalidade a distância. Enquanto os primeiros em sua maioria tem a experiência profissional derivada de estágio, aqueles da modalidade a distância já tinham vínculo de trabalho mesmo antes de ingressar no curso (Tabela 38). Contudo, vale dizer que, como esse componente não foi inicialmente incluído no modelo, a pergunta no questionário não distinguia trabalho de estágio, razão pela qual alguns respondentes que atuam como estagiários podem ter respondido à pergunta tendo em mente a sua atuação como estagiário.

No caso dos egressos do curso a distância de Administração, a leitura dos dados aponta para uma maioria (75%) que já trabalhava há mais de 14 anos antes de iniciarem no curso. Em relação aos egressos do curso presencial de Administração, a maioria (88,9%) trabalhava há menos de dois anos, mas não em um emprego formal, era predominantemente na forma de estágio. Esse dado é consonante com os dados secundários obtidos no questionário do Enade, em que 65% dos alunos a distância não fizeram nenhum tipo de estágio, enquanto apenas 8,2% dos alunos da modalidade presencial se enquadram na mesma situação.

Na resposta à pergunta – Você trabalhava durante o curso? – fica evidenciada a questão, pois embora a pergunta fosse sobre trabalho, alguns fizeram comentários sobre a experiência de estágio, o que confirma a suposição em relação à interpretação mais genérica que os pesquisados deram às perguntas sobre trabalho.

A maioria dos egressos do curso a distância de Administração trabalhavam na época do curso (83,3%) com uma carga horária média de trabalho semanal de 40,7 horas e 58,3% disseram trabalhar na área do curso, como o egresso que afirmou: “Trabalho na área administrativa de uma prefeitura e com o curso resolvi alguns dilemas do trabalho” ou o que disse que trabalhava “na área de logística e tecnologia do Banco do Brasil”.

Em relação aos egressos do curso presencial de Administração, estagiários em sua maioria, eles despendiam em média 29 horas semanais de estágio e, como de praxe na legislação referente ao estágio curricular, sempre na área de interesse do curso (BRASIL, 2008).

Tabela 38 - Trabalho e estágio

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Quantos anos já trabalhava antes do curso	Menos de 2 anos	0,0	88,9
	De 2 a 8 anos	16,7	11,1
	Mais de 14 anos	75,0	0,0
	Sem resposta	8,3	0,0
Trabalhava durante o curso	Não	16,7	11,1
	Sim	83,3	88,9
Trabalha na área do curso	Não	25,0	0,0
	Sim	58,3	88,9
	Sem resposta	16,7	11,1
Carga horária semanal de trabalho (horas)	Média	40,7	29,0
Falta de tempo para estudar por estar trabalhando	Não	75,0	44,4
	Sim	25,0	55,6
Apoio ou dificuldades por conta da empresa	Apoio	50,0	44,5
	Dificuldades	8,3	33,3
	Nenhum deles	33,4	22,2
	Sem resposta	8,3	0,0
Disciplinas serviram para aprimorar o trabalho	Não	8,3	22,2
	Sim	83,4	77,8
	Sem resposta	8,3	0,0

A predominância do estágio em relação ao trabalho para os egressos do curso presencial de Administração começa a ficar evidente quando perguntado a eles sobre – Há quanto tempo você já trabalhava antes de ingressar no curso? – visto que a maioria deles somente estagiava, o que só poderia ocorrer enquanto estivessem matriculados no curso. Este fato, por si só, já diferencia mais uma vez o perfil dos egressos da modalidade a distância daqueles do curso presencial, entendendo-se suas opiniões e onde se pode interpretar o verbo trabalhar, para eles, como estagiar (Quadro 27).

Modalidade	Comentários do egresso ao questionário
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • Não trabalhei antes da graduação. • Comecei a trabalhar durante o curso, em 2008. • A partir de iniciar o curso que comecei a me envolver no “mundo profissional”. • Estagiei a partir do 4º período até o final, ou seja, durante metade do curso. • Estagiava desde o terceiro período. • Sim, na verdade, comecei a estagiar a partir do 5º período.

Quadro 27 – Experiência de trabalho antes do curso e durante o mesmo.

Quando perguntado aos egressos do curso a distância de Administração se – Você acredita que por estar trabalhando e, simultaneamente, estudando isso resultou na falta de tempo suficiente para se dedicar ao curso? – um em cada quatro deixou claro que o trabalho interferia na dedicação ao curso e a maioria considera que este aspecto não foi determinante. Já para os egressos do curso presencial de Administração, a maioria (55,6%) disse que havia falta de tempo por estar trabalhando e/ou estagiando. Nesse caso, houve uma diferença entre os dois públicos de 20 pontos percentuais, configurando uma evidente diferença de percepção acerca do quanto o trabalho interfere nos estudos. Algumas afirmações dos egressos da modalidade a distância e presencial a respeito ilustram essa situação (Quadro 28).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • Não, pois a modalidade facilita a utilização de todo o tempo ocioso. • Não, pois dividia meu tempo noturno para o estudo. • Sim, se tivesse o tempo mais livre para os estudos, o meu rendimento seria bem melhor. • Não, sempre procurei conciliar trabalho e estudo, tive tempo para fazer as duas coisas sem que ficasse muito sobrecarregada de tarefas.
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • Não, um administrador sempre consegue organizar o seu tempo. • Isso é muito relativo, até mesmo porque o dia a dia é algo imprevisível e há dias em que estamos bem e somos muito produtivos e outros nos quais somos envolvidos por inúmeras tarefas. No todo, penso que não, já que muitas situações elencadas na universidade são enfrentadas no ambiente de trabalho, o que facilita sobremaneira na relação teoria-prática.

Quadro 28 – Falta de tempo para estudar por estar trabalhando

O discurso de conciliação entre trabalho e estudo é mais comum entre os egressos da modalidade a distância, pela própria natureza de um curso a distância, pois segundo Moore (1972), um curso a distância baseia-se na autonomia do aluno, expresso por um comportamento responsável dele em relação ao seu aprendizado.

Os comentários dos egressos do curso presencial de Administração em relação ao assunto em pauta demonstram de certa forma as diferenças de comportamento entre um “aluno profissional” e um trabalhador estudante.

Na pergunta seguinte – Houve algum tipo de apoio ou dificuldade por parte da empresa que você trabalhava enquanto estava fazendo o curso? – as opiniões dos egressos dos cursos a distância de Administração ficaram divididas entre uma maioria (50%) que percebia apoio por parte de suas instituições e 33,4% que não percebia nem apoio e nem imposição de dificuldade por parte da instituição. Em relação ao curso presencial, também houve uma parte grande dos pesquisados (44,5%) que percebeu apoio por parte da empresa. Houve ainda comentários a essa questão entre as duas modalidades (Quadro 29).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • Não [impôs dificuldade], afinal ela era uma das patrocinadoras do curso. • Houve apoio, a empresa ajudou economicamente no custeio do curso. • Não, a empresa que trabalho sempre me deu total apoio para eu concluir o curso. • Houve bastante apoio. Nossa empresa deseja que todos os funcionários tenham um curso superior e, principalmente, que sejam formados em Administração.
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • A organização em que trabalho sempre me apoiou para continuar o curso, pois entrei na Companhia como estagiária. Após 10 meses de estágio fui contratada pela empresa e o apoio continuou. • Não houveram dificuldades, ainda mais pelo fato de ser estágio, todas apoiavam e contribuíam para o desenvolvimento profissional. • Bom, na época de monografia, precisei ficar mais dedicado para poder prepará-la, eles me liberaram alguns dias visto que, adiantadamente, já tinha cumprido a carga horária de trabalho correspondentes àqueles dias, por ficar um pouco mais ou chegar um pouco antes do horário normal. • [Houve] Dificuldade, pois a empresa requeria mais tempo que o meu horário de trabalho, perdendo algumas aulas na faculdade.

Quadro 29 – Apoio ou dificuldade por conta da empresa

Quanto aos egressos do curso presencial de Administração, alguns relatam situações de dificuldades, mas predominam os relatos de apoio, provavelmente em função de uma parte deles atuar como estagiário, situação em que o apoio ao estudo consta, inclusive, em previsão legal (BRASIL, 2008). Por outro lado, merece destaque o fato de a metade dos egressos da modalidade a distância terem sido alunos que fizeram o curso em função da parceria efetivada com o Banco do Brasil. No caso da instituição patrocinadora do curso, seria esperado que a mesma desse apoio aos seus funcionários para que se dedicassem aos estudos. Na prática, alguns relatam esse apoio e outros afirmam que, embora a instituição dê apoio econômico para a graduação em Administração, ela não reduz a carga de trabalho ou a exigência de outros cursos de capacitação interna em função do funcionário estar estudando.

E, finalmente, em relação à última questão – As disciplinas do curso serviram para melhor entender ou aprimorar suas atividades em seu trabalho? – uma maioria expressiva dos egressos da modalidade a distância (83,4%) afirmou que de fato houve esse aproveitamento. Neste mesmo aspecto os egressos do curso presencial de Administração (77,8%) também acreditam que as disciplinas serviram para aprimorar seu trabalho, o que pode ser ilustrado pelas respostas mais representativas daqueles, que concordaram ou discordaram da contribuição das disciplinas (Quadro 30).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, a cada disciplina do curso entendia mais como tudo em uma empresa funcionava e o porquê das coisas acontecerem/fluir. Exemplo: O planejamento, a Logística e a Administração em si, a visão ampla de um todo. • Sim, passamos a ter uma nova visão sobre administração, condução de equipes bem

	<p><i>como relacionamento interpessoal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, melhorei minha comunicabilidade e com isso o relacionamento com as pessoas.</i> • <i>Sim, hoje trabalho mais consciente, compreendo melhor o funcionamento do meu trabalho, as decisões que devo tomar e aproveito as oportunidades.</i> • <i>Sim, pois Administrar não é somente pessoas, mas devemos também administrar nosso tempo, nosso ambiente de trabalho, nossa vida pessoal. Existe um leque de opções.</i> • <i>O curso amplia o horizonte, dá uma nova visão.</i> • <i>Sim, desde que falei que estava fazendo o curso de Administração, os meus colegas já mudaram o seu olhar perante a minha pessoa, já viam de maneira diferente, a linguagem mudou e o tratamento influenciaram na minha mudança e as disciplinas também na minha mudança profissional.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mais ou menos, algumas não estavam tão atualizadas com relação à realidade organizacional, principalmente com relação às ferramentas (de informática).</i> • <i>Não serviram tanto para melhorar as atividades do trabalho quanto poderiam. Deveriam ter ajudado mais; ficou muito superficial à aplicabilidade.</i> • <i>Sim, até porque eu acabei visualizando e lidando com situações estudadas ao longo das disciplinas.</i>

Quadro 30 – Disciplinas serviram para aprimorar o trabalho

Os depoimentos confirmam que a maioria percebe aplicabilidade das disciplinas do curso, com contribuição para sua atuação profissional. No caso dos egressos da modalidade presencial, embora a maioria concordasse que as disciplinas são úteis para o seu dia a dia no trabalho, alguns questionavam a possibilidade de disciplinas mais aplicadas ou cobravam a atualização das mesmas. Vale destacar que alguns depoimentos apontam contribuições que vão além do campo profissional, com aplicabilidade, inclusive, no campo pessoal.

4.3 Caso da Uema – Estar-em-rede

Estar-em-rede significa desde a identidade cultural, o senso de comunidade, as relações interpessoais dos discentes entre si e entre estes e os tutores e professores, assim como as conexões destas relações sociais que possam ser suportadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Subdivide-se em três componentes: Interação discente, Interação docente e Uso das TICs, este último derivado dos resultados da pesquisa, pois não constava no modelo inicial traçado para o estudo.

4.3.1 Interação discente

A Interação discente aparece em perguntas do Questionário de Avaliação do Curso e também nas respostas das entrevistas. É uma das variáveis do Modelo de Tinto (1975, 1993 e 1997) e Spady (1970), registrada originalmente como interações com grupos de

colegas e/ou integração social, e pode ser encontrada em outros modelos com outras designações:

- Bean (1980) – encorajamento por amigos;
- Astin (1984) – colegas;
- Bean e Metzner (1985) – amizade com ex-colegas, da variável de integração social;
- Waidman (1989) – interações interpessoais;
- Cabrera, Castañeda e Nora (1992) – integração social e encorajamento de pessoas próximas;
- Nora, Barlow e Crisp (2005) – colegas e interações com colegas; e
- Rovai (2003) – relações interpessoais.

Na Tabela 39 percebe-se que a maioria dos egressos do curso a distância de Administração conseguiu formar grupos de estudo (66,7%), e, ainda assim, muitos sentiram falta de mais participações nesses grupos (63,6%). Quanto aos egressos do curso presencial de Administração, 77,8% não conseguiram formar grupos de estudos e nem sentiram falta de sua participação nesses grupos (66,7%).

Tabela 39 - Interação discente

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Conseguiu formar grupos de estudos	Não	25,0	77,8
	Sim	66,7	22,2
	Sem resposta	8,3	0,0
Sentiu falta de participação em grupos de estudos	Não	36,4	66,7
	Sim	63,6	33,3
Comunicação virtual substituindo o relacionamento pessoal	Não	50,0	66,7
	Sim	50,0	33,3

Alguns depoimentos demonstram que o relacionamento interpessoal é muito valorizado, mesmo quando há outros canais para relacionamento mediados pelas tecnologias e meios de comunicação. Porém, uma parte das respostas contrárias a essa pergunta se deve ao fato de o verbo utilizado ter sido “substituir”, pois se a pergunta fosse qual o tipo de comunicação predominante entre os alunos, provavelmente haveria maior diferença nos resultados das modalidades a distância e presencial, inclusive em função da maior utilização das TICs nos cursos a distância.

Vale destacar que a importância da integração social para a permanência no curso é um aspecto relevante que, embora não venha sendo largamente estudado, está presente

desde o modelo de Spady (1970). A esse respeito vale destacar o comentário de vários egressos da modalidade a distância que associam de forma direta a interação discente com a permanência no curso: 1) “A nossa turma foi considerada a mais unida, pode até ser vista pela evasão que foi a mínima, sempre nos reuníamos para estudar”; 2) “Teve o irmão da minha tia que quis desistir, mas a gente sempre dizendo, o tempo todo dizendo para ele: ‘não desiste, não desiste’. Até que ele ficou”; 3) “Influenciou [na permanência]. Foi muito marcante, porque se fosse eu e o computador, eu não teria muita motivação pra ir em frente”; 4) “Então nós formamos grupos de estudo. Quando um queria desistir o outro não deixava. Então com isso a gente foi se unindo cada vez mais”; e 5) “Apesar de durante o curso várias vezes eu quis parar, quis recuar. Quando eu queria recuar, sempre tinha aquele grupo com a gente, aqueles colegas... rapaz não faça isso, não desiste... aquela coisa, né? Dá uma injeção de ânimo”.

Outros depoimentos apresentados pelos pesquisados mostram que havia heterogeneidade no que diz respeito à formação dos grupos. Enquanto alguns se reuniam apenas no período antes das provas ou para a realização de trabalhos, outros tinham o grupo como um suporte mais corriqueiro. Houve, ainda, casos – na modalidade presencial – em que a inexistência dos grupos de estudo não foi apontada como um problema. O Quadro 31 depoimentos que ilustram essas percepções dos egressos.

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • Não participei de grupos de estudo e senti falta, apenas tínhamos equipes preestabelecidas para prepararmos os seminários. • Sempre próximo aos seminários eram montados os grupos de estudo. • Às vezes formávamos grupos para estudos e confecção dos artigos. • Não, como já afirmei anteriormente prefiro um estudo individual. • A formação de grupo de estudo foi a tábua de salvação para a conclusão do curso, foram os momentos cruciais de aprendizado, um ajudando ao outro, principalmente quando chegava o período das avaliações mais difíceis. • Sim, fizemos com colegas do banco, principalmente de nossa própria equipe/turma. • Sim, tínhamos um grupo de estudo que reuníamos em minha casa, no próprio polo para tirar dúvidas e estudar.
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • Tive grupos de estudo que colaboraram com o meu aprendizado. • Quando necessário, os colegas de turma se juntavam para estudar, mas isso não era corriqueiro. Como eu trabalhava, também não havia muito tempo disponível para me dedicar a grupos de estudo. • Senti falta disso; somente reunia com os amigos em épocas de fazer trabalhos. • Não, senti falta sim, apesar de ter assistido boas iniciativas, mas que não foram muito para frente.

Quadro 31 – Conseguiu formar grupos de estudos

Nas entrevistas individuais com os egressos também foi abordada a questão da interação discente como uma possível variável relacionada à permanência no curso. A análise

de conteúdo dos depoimentos dos egressos evidenciam que eles associam de forma direta a interação discente à permanência no curso, conforme alguns depoimentos anteriormente elencados. Também se pode concluir que há duas motivações básicas para essas interações: uma de ordem instrumental (ajuda dos pares para a realização de trabalhos ou para a assimilação do conteúdo) e outra de ordem afetivo-social, em que a palavra “amizade” é citada várias vezes. Em alguns depoimentos, fica evidente que essas duas motivações estão, por vezes, integradas, ocorrendo em um mesmo grupo tanto o processo de ajuda em relação aos conteúdos como também um laço afetivo mais forte. Pode-se também concluir que, em alguns casos, a formação dos grupos para fins instrumentais acabou levando à formação de amizades que perduram mesmo após o término do curso, quando a motivação instrumental já havia terminado.

Alguns depoimentos que confirmam a importância dos grupos, subdivididos nas duas motivações identificadas nos depoimentos. A seguir algumas falas que comprovam a motivação instrumental para a formação dos grupos.

Nossa turma desde o começo a gente sempre foi unido, a gente se reunia, por não ter um professor o tempo todo a disposição da gente nós nos reunimos na casa de uma amiga, lá a gente estudava pra prova, trabalho, fazia tudo em grupo e aí já foi uma vitória a gente criar um grupo, porque muitos não queriam. (AD1)

Por exemplo, tinha uma amiga que entendia mais. Mas só que ela entendia porque ela buscou em alguma fonte. Então ela compartilhava essa fonte com a gente. Ela mostrava onde foi. Então um complementava o outro. (AD2)

Então tinha aquele incentivo e um ia levando o outro. Se não conseguisse dizia “não, eu te ensino”. Mesmo que a gente passasse na prova e ele não passasse, eu dizia “vai lá pra casa”. (...) Então eu acho que a gente era muito apegado. O grupo. (AD4)

Era um ajudando o outro. Quem não era boa de cálculo, aí cobria.... e dizia...vem vamos lá pra casa. (...) Em época de Seminário a gente ficava até meia noite. E eu ajudava. E era assim... não era o nosso grupo. Se o meu grupo já tinha feito, a gente pedia para o outro que tava lá com dificuldade “vai que a gente já fez, a gente vai ajuda”. Quem não fazia slide, não sabia mexer, tinha dificuldade... vamos eu já fiz, eu te ensino como fazer o slide. Então a gente sempre se ajudou. (AD4)

Esse foi um dos fortes...um ponto forte da gente, porque a gente combinava dias, horários de buscar aprendizado...quem sabia mais ia explicando. Chegamos a passar a tarde... época de cálculo, passar a tarde fazendo cálculo e cada um depois ia fazendo e tirando suas dúvidas ou então próximo à prova. (AD5)

A nossa turma foi muito unida. Nessa parte aí, desde o início até o final. A nossa turma ainda continua (unida). A gente ainda se comunica (...) um passa a informação pro outro... fulano tá acontecendo isso, isso e isso... aí bastou ligar pra um que o outro já vai passando a informação. (AD6)

Porque a equipe tava unida o tempo todo. Uma ajudando a outra. Uma incentivando a outra. Tinham umas que estavam querendo desistir, aí a turma toda se juntava, ia pra casa daquele. Ia estudar lá na casa dele pra dar um incentivo. E assim a gente sempre manteve o grupo unido. (AD6)

A gente se fala com frequência, telefona, visita, né? Pra um que parou e voltou agora eu emprestei as apostilas, que trabalha junto comigo. Parou, né? Mas teve essa oportunidade de continuar, teve essa oportunidade... mas tem uma amizade boa. A gente cria esse clima. (AD7)

Ou então quando tava aqui mesmo... olha tal...final de semana como é que a gente faz? Dá pra ir pra casa de quem? Quem é que vai abrir as portas? Foi (fator motivador). Porque pra você trabalhar sozinho é ruim. Pra você estudar sozinho, não dava pra sair. Tudo tem seus prós e contras. (AD7)

Era como se fosse assim... uma equipe de trabalho durante toda a duração do curso. Na... nos seminários, os nossos assuntos eram diferentes, mas um ajudava o outro do mesmo jeito. A gente fazia umas pesquisas sobre o meu trabalho, eu fazia umas pesquisas sobre o dele e a gente de ajudava. (AD9)

Pelos depoimentos apresentados observa-se a importância dos grupos para a realização dos trabalhos e para a ajuda recíproca dos estudantes, com destaque para o período dos seminários e avaliações. Porém, muitos focaram na amizade como aspecto predominante na formação do grupo, como pode ser visto nos depoimentos que se seguem.

Olha, primeiro foi assim pelo curso ser a distância, ele não impediu da gente criar laços de amizade. Nem com os colegas e nem com os professores. Então isso foi uma grande motivação para mim (AD2).

Então eu fui uma pessoa que, assim, que soube formar grupo. Eu fiz amizade com toda a minha turma. Os que desistiram não foi por causa de apoio. Não foi. (...)Então eu tive assim, muito apoio. Muito apoio mesmo dos meus colegas no dia a dia. Tanto apoiei quanto fui apoiada. Muita das vezes. Muito mesmo. Até hoje. Hoje eu já estou fazendo especialização, mas continuo com o meu grupo. Tenho amizade com todas elas. A amizade criada na turma virou amizade para a vida (AD3)

Resumindo... o que eu concluo realmente é que a base de tudo foi a nossa amizade. Da turma, dos nossos colaboradores, que foram vários e todos eles colaboraram com a gente... quando não podia (AD5).

Era muito fácil a gente se juntar porque tinha a facilidade da comunicação e a amizade que a gente já existia. Então ali a gente criou quase uma família. Ajudou muito, serviu muito (AD8).

Acredito que sim (aumentou o nível de amizade). No banco a gente é basicamente uma família, né? A gente vive mais praticamente no banco, no trabalho do que em casa, né? Mas a gente melhorou o relacionamento, com certeza (AD9).

Essa duas motivações foram mais evidenciadas nos egressos da modalidade a distância, uma vez que nos depoimentos dos egressos do presencial esses elementos não foram apontados como fatores significativos para sua permanência no curso, como demonstram os trechos a seguir:

Bom, é lógico que quando a gente entra aqui a turma é bastante cheia e no decorrer do curso alguns vão optando por outros cursos, como foi o caso de alguns colegas meus que foram fazer outros cursos... e aí a gente vai perdendo esse contato (AP4).

Então, em relação nesse momento eu me senti deslocada [quando teve que pagar disciplinas em outras turmas que não a sua], mas com as pessoas do meu período, que já estavam pra se formar ou já tinham se formado, porque já era pra eu ter me formado... eu, de fato, me relacionei muito bem. Primeiro porque as pessoas, a gente tava na mesma visão, crescendo junto (AP5)

Provavelmente devido ao sistema de matrícula por crédito utilizado para a modalidade presencial esteja descaracterizando a motivação afetivo-social.

Em relação à indagação – Você acreditava que as formas de comunicação virtual foram suficientes e substituíram o relacionamento pessoal seu com os seus colegas? – os egressos do curso a distância de Administração responderam a meio termo (50% acredita que a comunicação virtual substitui o relacionamento pessoal e a outra metade acredita que não). Quanto aos egressos do curso presencial 66,7% afirmaram que as formas de comunicação virtual não substituíram o relacionamento pessoal, o que é bastante compreensível, uma vez que eles encontram-se com muito mais frequência com seus colegas de classe. No Quadro 32 foram destacados alguns comentários ao Questionário de Avaliação a respeito dessa temática.

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Foram suficientes, mas nunca substitui o “relacionamento pessoal” com os colegas.</i> • <i>Sim, pois trocávamos ideias por e-mail e telefone.</i> • <i>Acredito que sim, mas continuo defendendo os encontros presenciais como forma de socialização.</i> • <i>Não, relacionamento pessoal é melhor que o virtual, com o contato dá para conhecer melhor as pessoas, fazer mais amizades verdadeiras.</i> • <i>Nada substitui o contato pessoal, mas acreditamos que o virtual pode ser realizado devido cada situação de tempo e espaço.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, mas o contato pessoal é importante para criarmos mais vínculo profissional e pessoal.</i> • <i>Não substituíram, ajudaram a ter uma comunicação, mais rápida e ágil, com um feedback melhor.</i> • <i>Não, elas complementam e ajudam muito, mas não chegam a substituir o contato e o relacionamento interpessoal.</i>

Quadro 32 – Comunicação virtual substituindo o relacionamento pessoal

4.3.2 Interação docente

O Componente de Interação docente advém de uma pergunta feita durante as entrevistas e também serviu para avaliar essa variável quando foi respondido: Suas relações sociais e interpessoais com colegas e tutores, de alguma maneira contribuíram para a sua permanência no curso? As demais estão no Questionário de Avaliação. Aparece no Modelo de

Tinto (1975, 1993 e 1997) como integração social e interação com professores, assim como em Spady (1970), Rovai (2003) e Cabrera, Castañeda e Nora (1992), como também em alguns outros modelos com terminologias semelhantes:

- Pascarella (1980) – contato informal com professores;
- Astin (1984) – professores;
- Bean e Metzner (1985) – contato com professores como variáveis de integração social;
- Nora, Barlow e Crisp (2005) – informações formais e informais com professores;
- Waidman (1989) – integração social e acadêmica;

No que se refere às interações dos discentes com os docentes, três perguntas foram aplicadas no Questionário de Avaliação. Para responder a pergunta – Como foi o seu relacionamento acadêmico e pessoal com seu tutor (presencial e a distância)? – os alunos do curso a distância de Administração disseram que foi muito bom (50,0%). Em relação a essa pergunta, quando feita para os alunos do curso presencial de Administração, trocou-se os tutores por professores e os resultaram variaram entre bom (33,3%) a muito bom (44,5%).

Tabela 40 - Interação docente

Variável	Resultados	Distância (%)	Presencial (%)
Relacionamento com os tutores/professores	Bom	25,0	33,3
	Mal	8,3	0,0
	Muito bom	50,0	44,5
	Regular	8,3	22,2
	Sem resposta	8,3	0,0
Presença dos tutores/professores nos momentos em que precisou de ajuda	Não	16,7	55,6
	Sim	83,3	44,4
Percebeu algum incentivo por parte dos tutores/professores	Não	16,7	77,8
	Sim	75,0	22,2
	Sem resposta	8,3	0,0

Houve comentários a respeito dessa questão nas respostas dos alunos no Questionário de Avaliação do Curso (Quadro 33).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No início tínhamos um contato mais frequente, mas com o tempo, nosso tutor desapareceu completamente. Não houve nem mesmo uma manifestação ao término do curso.</i> • <i>Ótimo eram pessoas de fácil comunicação e estavam sempre a disposição para tirarmos as dúvidas que surgiam durante o curso.</i> • <i>Sempre mantive bom relacionamento acadêmico com meu tutor presencial e a distância, ambos sempre se dispuseram quando precisei.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> <i>Foi excelente. Meus tutores sempre mantinham contato por telefone ou e-mail e o presencial detinha um bom conhecimento das matérias que eram da sua responsabilidade.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> <i>Alguns professores foram receptivos para a colaboração do aprendizado do aluno, contudo outros estavam com muitas atividades ao mesmo tempo não valorizando a universidade.</i> <i>Bom, transformou-se em uma amizade profissional em alguns casos, em outros não tive muito contato nem durante a disciplina, nem após a conclusão.</i> <i>Foi bom sem nenhum conflito apesar de alguns pesares.</i> <i>Muito bom, até porque acabamos nos tornando amigos dos professores e isso é muito gratificante, ainda mais quando o contato permanece após a conclusão do curso.</i>

Quadro 33 – Relacionamento com os tutores/ professores

Na segunda pergunta –Você sentiu a presença dos tutores nos momentos em que você mais precisava? – os alunos do curso a distância de Administração, em sua maioria, (83,3%) afirmaram que sim. Já em relação aos alunos do curso presencial de Administração, alterando-se o termo tutor por professor, resultou que a maioria (55,9%) não percebeu a presença dos professores nesses momentos (Quadro 34).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> <i>Apenas no início. No decorrer do curso, muitas vezes nem mesmo os e-mails eram respondidos.</i> <i>Sim, no final do curso ficou melhor distribuído o acompanhamento dos mesmos, até mesmo a comunicação que no início do curso foi precária.</i> <i>Sim, sempre estava presente, só tenho a agradecer.</i> <i>Houve parte do curso que não, estávamos na situação cada um por si e Deus por todos. Foi o momento que pensei em desistir do curso, me sentia perdida, não tínhamos a quem perguntar ou não sabiam responder, levantei a cabeça e segui.</i> <i>Sim, porque dificuldades todos nós tivemos, foi nessa hora que vi motivação da parte dele perante a minha pessoa, e acredito também perante os outros colegas.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> <i>Por parte de alguns (minoría).</i> <i>Nem sempre. Muitos professores faltam para dar prioridade a outras atividades.</i> <i>Bom em alguns caso que precisei alguns professores foram compreensivos e puderam me ajudar (com relação a prazos,...). Entretanto outros se faziam mesmo eram ausentes inclusive com relação a suas próprias obrigações de dar aulas, justificando o calendário universitário como desculpa para incompatibilidades pessoais ou seja, viagens, afazeres pessoais em período de letivo.</i> <i>Não, mas houve casos que meu orientador pode estar do meu lado.</i>

Quadro 34 – Presença dos tutores/professores nos momentos em que precisou de ajuda

Enfim, mais uma pergunta – Você percebeu nos seus relacionamentos com os tutores alguma motivação ou incentivo constante por parte deles? – a maioria dos egressos do curso a distância de Administração (75,0%) respondeu que sim. Para essa mesma pergunta, substituindo-se os tutores por professores, no caso dos egressos do cursos presencial de Administração, a maioria (77,8%) negou esse tipo de motivação ou incentivo (Quadro 35).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muito raramente.</i> • <i>Sempre, me encorajou no decorrer do curso.</i> • <i>Sempre nos motivaram, davam apoio quando precisávamos.</i> • <i>Com certeza, a minha tutora sempre incentivou a todos. Dizia: nunca desistam meninos.</i> • <i>Sim. No 6º período em pensei em desistir mas minha tutora percebeu algo diferente na minha presença no AVA - ausência - durante duas semanas e me procurou. Tentei lhe explicar os motivos de minha desistência mas ela foi bastante motivadora e consegui me trazer de volta para os estudos. Até hoje sou grato à sua intervenção.</i> • <i>Sim. No âmbito pessoal havia bastante incentivo.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Em alguns professores.</i> • <i>Por parte de alguns sim (a minoria).</i> • <i>Algumas vezes sim, mas não era constante.</i> • <i>Em alguns, outros pareciam lecionar apenas para cumprir uma obrigação.</i> • <i>Alguns incentivavam de maneira inconstantes</i> • <i>Sim, mas é uma parte bem pequena de professores que incentivavam</i> • <i>Sem dúvidas, uns, claro, mais enfáticos que outros, mas todos buscam nos mostrar a realidade do mercado de trabalho.</i>

Quadro 35 – Percebeu algum incentivo por parte dos tutores/professores

Nas entrevistas com os egressos levantou-se a questão da interação docente como outra variável relacionada à permanência no curso. Na análise de conteúdo das entrevistas fica evidente que a interação docente é diferente para as modalidades presencial e a distância. Os egressos dos cursos a distância apresentam uma interação mais informal (chegando a envolvimento pessoal/amizade) com seus tutores. Enquanto para os egressos do presencial essa interação se restringe à formalidade normativa com os professores. Para relacionar a permanência no curso à interação docente buscou-se fundamentação no Modelo de Comprometimento Estudante-instituição após o primeiro ano de Nora, Barlow e Crisp (2005), para distinguir as interação docente em formal e informal. Onde a relação formal é caracterizada pelo cumprimento das atividades obrigatórias dentro da função docente e a informal por extrapolar os aspectos normativos (envolvimento pessoal, motivação, amizade). A seguir apresenta-se depoimentos que caracterizam a existência de uma relação informal.

Incentivo da tutora que sempre esteve presente com a gente, dizendo para a gente não desistir [do curso](AD1).

[Cita uma tutora] foi muito importante para a nossa turma. Até porque quando ela entrou, ela deu aquela injeção de ânimo, aquela coisa...e foi realmente quando a nossa turma começou a se juntar, começou a ficar mais próximo um do outro e muitas matérias ela não tinha oportunidade de nos explicar uma coisa ela teve (AD5).

O apoio, é... até uma vez se deu... dos tutores. Foi muito importante o trabalho que os tutores fizeram. Porque a gente tinha aquele contato pessoal, tá? (AD7).

O papel do tutor foi fundamental [pra permanecer no curso]. Além da gente até, era uma coisa que a gente fazia, a gente procurava separar. Havia aquela amizade, se criou aquela amizade. Tanto que só sendo amigo pra poder ir na sua casa, tirar seu tempo pra ir na sua casa. Isso quer dizer... ela não fazia isso sempre, mas fez sempre que nós precisamos. Ela ia lá e nos ajudava. Isso foi fundamental (AD8).

Inclusive a gente teve reuniões lá minha casa com a ajuda da tutora. Chamávamos ela e ela ia.... e ela ajudou muito a gente, ela ia lá na nossa residência, sentava com a gente, fica até tarde lá em casa, a gente ficava os três lá fazendo o trabalho...ela é muito boa e muito prestativa (AD11)

Relação é tudo. Então...hã... eu, eu, eu devo muito aos contatos, às conexões que eu estabeleci no curso. Sobretudo com o meu orientador, né? E através dele eu consegui acessar outras redes. Então essa, essa estratégia de rede [de relacionamento], né? De relações interpessoais foi fundamental (AP2).

Com certeza. Foi uma motivação ainda maior pra concluir o curso. Essa relação interpessoal tanto com alunos quanto com professores (AP3).

Quanto aos aspectos da formalidade nas relações alguns depoimentos podem ser destacados:

Então, na hora que a gente se encontra, as aulas presenciais de matemática que a gente tinha... aquilo ali era muito bom. Tirava as dúvidas, né? De estatística. Então tudo isso aí, quando tem um momento presencial, motiva mais ainda a estudar e continuar o curso. Foram muito motivadores também para a continuação do curso [os momentos presenciais] (AD7).

E quanto aos professores, é... é mais o ambiente de sala de aula mesmo. Não tem um relacionamento extra Uema. Só tem Uema mesmo (AP4).

4.3.3 Uso das TICs

Cabe destacar que não foram identificados componentes nos modelos teórico-empíricos da literatura que descrevessem variáveis pertinentes às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), uma vez que tais modelos foram desenvolvidos para o ensino tradicional, e que ainda não absorveram as TICs como ferramentas educacionais, fato comum e necessário à educação a distância por sua própria concepção pedagógica.

O Uso das TICs não faz parte do Modelo de Tinto (1975), foi uma variável surgida da análise de quatro perguntas do Questionário de Avaliação do Curso (Tabela 40) e também das entrevistas.

Tabela 41 - Uso das TICs

Variável	Respostas	Distância	Presencial
		(%)	(%)
Trocava e-mails constantemente com colegas	Não	0,0	22,2
	Sim	100,0	77,8

Usava redes sociais da Internet	Não	41,7	0,0
	Sim	58,3	100,0
Utilizava redes sociais entre seus colegas	Não	50,0	11,1
	Sim	50,0	88,9
Utilizava as formas de comunicações do AVA	Não	33,3	
	Sim	66,7	
Comunicação com departamentos e direção	Não		55,6
	Sim		44,4

Respondendo a questão – Você trocava e-mails frequentemente com seus colegas sobre questões relacionadas ao curso ou para relacionamento pessoal? – 100,0% dos egressos do curso a distância de Administração trocava e-mails constantemente com os seus colegas, enquanto que 77,8% dos egressos do curso presencial de Administração fizeram a mesma afirmação. Houve comentários dos egressos também a respeito dessa questão (Quadro 36).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, sempre os tira dúvidas eram passado.</i> • <i>Sim, comentava a respeito das disciplinas e atividades.</i> • <i>Sim, trocava ideias por e-mails com meus colegas do curso, havia uma comunicação diária sobre as novidades que surgiam.</i> • <i>Sim, somente e-mail pois é mais fácil operar.</i> • <i>Sim, troca de experiências e dúvidas nos exercícios.</i> • <i>Sim, principalmente sobre o curso na época que fazíamos e até hoje mandamos recados através de e-mail uns aos outros.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, resolvendo questões de trabalho.</i> • <i>Mais para relacionamento pessoal, salvo relacionado para trabalhos em equipe em que tínhamos dificuldade de coincidência de horário.</i>

Quadro 36 – Trocava e-mails constantemente com os colegas

Outra pergunta feita se referia sobre – Quais das redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, etc.) de uso frequente na web você está inscrito e usa regularmente? – foi respondida pelos egressos do curso a distância de Administração que em sua maioria (58,3%) utilizavam o Orkut como rede social, assim também como era respondido afirmativamente por todos os egressos do curso presencial de Administração, que utilizavam mais a rede Facebook (Quadro 37).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nenhuma.</i> • <i>Orkut, Twitter.</i> • <i>Orkut e Facebook.</i> • <i>Nenhuma, acho uma grande perda de tempo.</i> • <i>Orkut e Facebook, MSN são os que uso regularmente.</i> • <i>Uso apenas e-mail.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Facebook</i> • <i>Tenho Orkut e Facebook, mas o uso não é tão frequente.</i> • <i>Orkut, MSN, Facebook.</i>

Quadro 37 – Usava redes sociais da Internet

O outro questionamento se referia ao seguinte – Você se utilizou de alguma dessas redes sociais para se comunicar com seus colegas ao longo do curso? – que foi respondido positivamente meio a meio (50%) pelos egressos do curso a distância de Administração e pela maioria (88,9%) dos egressos do curso presencial de Administração. Nesse caso também houve comentários dos egressos de ambos os cursos (Quadro 38).

Modalidade	Comentários ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, sempre marcava encontro pelo MSN.</i> • <i>Sim, ainda me comunico até hoje com tutores e colegas do curso.</i> • <i>Apenas e-mail.</i> • <i>Não, era mais MSN ou e-mail.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, muito.</i> • <i>Não sobre atividades acadêmicas.</i> • <i>Na época do curso era o Orkut, que hoje não uso mais.</i> • <i>Sim, ainda mais em se tratando do compartilhamento de informações e diante de uma comunicação mais rápida.</i>

Quadro 38 – Utilizava redes sociais entre colegas

Por último, foi perguntado aos egressos do curso a distância de Administração se – Além das atividades características do próprio AVA, você utilizava a Secretaria Virtual e o Cybercafé para comentar sobre o curso com seus colegas e/ou equipe de coordenação? – A maioria (66,7%) respondeu que sim. Já para os egressos do curso presencial a questão foi parcialmente modificada para – Você utilizava alguma forma de comunicação para comentar sobre o curso com seus colegas, departamentos e direção de curso? – ao que os egressos responderam em sua maioria (55,6%) que não (Quadro 39).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, com frequência.</i> • <i>Sim, sempre olhava as mensagens do mesmo.</i> • <i>Difícilmente.</i> • <i>Sim, utilizava da maioria dos recursos disponibilizados.</i> • <i>Muito raramente, parei devido algumas confusões de alguns colegas que faziam muita intriga, não sabiam usar o espaço. Por isso eu utilizava outros meios de contato.</i> • <i>Sim, utilizava este ambiente para comentários. Eles são bem estruturados e fáceis de trabalhar.</i> • <i>Raramente, não sou muito de trocar mensagens nesses ambientes abertos.</i> • <i>Sim, principalmente quando não estávamos entendendo qualquer assunto relacionado ao curso.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apenas com colegas. Os departamentos e direção não davam abertura para tal comunicação.</i> • <i>A forma de comunicação entre os alunos e departamentos ou direção se dava</i>

	<i>normalmente por preenchimento de uma folha de requerimento com a solicitação desejada (que inclusive, esta bem desatualizada, visto que já apresentava dentre outras falhas, a data final com terminação 199_). Por algumas vezes ocorria de se encontrar com quem se deseja falar e mediante a algum prazo poderia ser resolvido.</i>
--	---

Quadro 39 – Utilizava as formas de comunicação do AVA/Comunicação com departamentos e direção.

Os questionários mostram que os egressos tanto da modalidade a distância quanto da presencial utilizam as TICs. As entrevistas serviram para confirmar essa informação e justificar o uso. Percebe-se no teor das respostas uma clara evidência de utilização das TICs sob o enfoque de três objetivos de uso: educacional, social e pessoal. O uso educacional se restringe à aplicação das TICs para suporte às atividades acadêmicas, o que difere do social que tem mais o cunho o “estar-em-rede”, enquanto o pessoal destina-se aos aspectos individuais, fora das suas relações acadêmicas.

Os seguintes depoimentos ilustram o uso educacional das TICs:

Eu participava do fórum, desse café eu nunca vi ele. O chat que a gente não utilizava muito porque praticamente ninguém usava ele, mas nos fóruns sempre a gente colocava nossa opinião, cada um respondia. Sempre agente sempre participava (AD1)

A gente trocava material [por e-mail], a gente trocava informações de sites assim, que elas entendiam e a gente ficava fazendo essa troca (AD2).

O computador lá em casa compraram justamente para ficar melhor pra mim. Por causa do curso. Então aí inclui tanto a mim, quanto a todos da minha casa. Foi isso também. Foi um lado positivo (AD2).

Então todo mundo de comunicava...sempre telefone e e-mail. sempre isso funcionou com a gente. Sempre. Marcando os trabalhos que iriam vencer ou que já tava quase vencendo ou quem tinha outra oportunidade... a gente dava a mão, tudo isso foi válido. Mais e-mail e telefone. Não [quanto às redes sociais] (AD5).

Tudo pelo AVA, pois quando a gente entrava a gente via quem tava online. Aí a gente ficava batendo papo. Mandando as mensagens. E o fórum? Tu já fez qual atividade do fórum? Tem tal. Vamos se reunir? Aí a gente se reunia. Batia papo online do AVA. Do próprio AVA. Porque lá tinha a parte que a gente se comunicava. Aí a gente estava sempre se comunicando. Aí quando tinha qualquer coisa, era e-mail direto pra todo mundo. Aí todo mundo sabia tudo (AD6).

Não... com os professores eu mantinha, é...eu trocava e-mails, né? Quando precisava às vezes tirar uma dúvida da matéria, aquela perguntinha perdida em aula, às vezes o professor quando não ia poder dar aula ele avisava, comunicava por e-mail (AP1).

Em relação ao uso das TICs quanto ao objetivo social cabe destacar os seguintes depoimentos:

A gente se comunicava muito assim por e-mails, a gente se comunicava pelo messenger, por telefone. Porque as meninas, elas trabalhavam durante o dia, então a gente se encontrava mais nos finais de semana e durante a semana assim à noite a gente se falava muito por e-mail (AD2).

Mas por telefone e por e-mail a gente mantém contato. Também as redes sociais. O Orkut e o Facebook. Agora nós estamos nos comunicando mais pelo Facebook. Antes, quando a gente estava no curso era mais por e-mail. agora que eu estou prestando atenção nisso. Agora a gente se fala mais pelo Facebook, pelas redes sociais (AD2).

Por e-mail. Telefone. Pelo MSN, né? Só ele. Porque esses outros (Orkut, Facebook) já é mais pra moderno. A gente que já tem uma certa idade... só no MSN. Eu era o MSN. Não usava esses outros não. Os e-mails (usava). Aí telefone a gente já ligava direto (AD4).

Sempre por e-mail e telefone. Quando passava um e-mail que às vezes demoravam a responder, a gente pegava, ligava. Ou então se ligava para uma e custava atender ou não atendeu... (AD5).

Às vezes via e-mail e as vezes pessoalmente. A gente combinava um sábado à tarde ou um domingo a tarde na casa de um colega. Aí a gente estudava, fazia atividades, debatia. Telefonava ou via e-mail (AD7).

E do banco também como a gente tem aquela comunicação interna, essa coisa normal pelo fato de não falar nada de mais, a gente conseguia, além do telefone lógico, a gente podia fazer mensagem interna.... isso marcando encontro por telefone, mensagem interna do banco, por e-mail...marcando por exemplo, hoje em tal lugar na casa de fulano tal hora, então organizava com tudo ali (AD8).

Então era basicamente por e-mail mesmo e por telefone. Por e-mail e por telefone a gente se comunicava. A gente... dificilmente a gente se reuniu, assim, em casa (AD9).

Telefone. Telefone e mensagem. A gente também utilizava o AVA pra se comunicar. Usava o AVA. Exatamente (AD11).

A maior parte rede social. Que pessoalmente às vezes eles iam com... sempre depois da aula “vamos não sei pra onde” ... e aí não tinha como. Tinha que vir pra cá (pra reitoria) trabalhar. Então, a maior parte da ligação era MSN, facebook, Orkut. Rede social. Rede social. Telefone e e-mail também. Só pessoalmente que era mais complicado (AP3).

Aí agora, quando a gente quer marcar um encontro pra divulgar pra todo mundo, aí a gente põe no Face, porque aí abrange uma quantidade de pessoal maior, né? Mas quando é mais um amigo ou dois a gente usa mais o celular mesmo (AP4).

O terceiro objetivo distinguiu-se dos dois anteriores pelo uso pessoal das TICs.

Eu usava muito a mensagem pelo telefone. E também muitas vezes passava e-mail. Nunca me afastei de nenhum. Na época não usávamos as redes sociais. Eu já vim usar depois desse curso. Porque primeiro eu nem sabia que seria assim. Aí foi que eu fui fazer e-mail. Fui me adaptar a essa nova onda (AD3).

Eu já tinha computador e internet. Alguns colegas não tinham e nem conheciam (AD4).

Com os amigos, trocava muito na época que eu fazia... na época da graduação era Orkut, na época tinha Orkut, hoje não tenho mais, eu cancelei minha conta no Orkut e há pouco tempo, dois ou três meses eu fiz o facebook. Então, com as amigas mesmo depois de formada o contato foi facebook. Por telefone, por e-mail e por MSN também. Tenho bastante contato. Até que e-mail eu leio bastante. Porque

facebook tem bate papo, e-mail tem bate papo então... outra forma de contato que tem é o skype, mas eu não tenho, embora ache uma outra forma de comunicação (AP1).

Tudo mesmo. Celular, mensagem de celular, Orkut, agora como ta na moda a gente se fala muito pelo facebook, e-mail. Isso tudo a gente usa, mas o mais mesmo é celular. Mensagem e ligação. Também (para uso pessoal e para o curso). Eu acho que o nosso principal canal é o celular mesmo (AP4).

4.4 Condições para a permanência

A permanência do aluno refere-se a condição de manutenção da matrícula durante o tempo regulamentar do curso até a sua diplomação, pois mantém o interesse no curso e este lhe dá suporte. Contempla variáveis relacionadas às atividades docentes, discentes, pedagógicas, de infraestrutura e de gestão acadêmica do curso. Está composto por três componentes: Compromisso pessoal, Compromisso institucional e Integração acadêmica.

4.4.1 Compromisso pessoal

O Compromisso pessoal está composto por duas perguntas do Questionário de Avaliação do Curso e uma pergunta da entrevista. Aparece nos Modelo de Tinto (1975, 1993, 1997 e 2003) e Cabrera, Castañeda e Nora (1992), originalmente denominado como compromisso com o objetivo e em alguns outros modelos com teor muito semelhante:

- Bean (1980) – intenção de persistir;
- Pascarella (1980) – aspirações educacionais e de carreira, atitudes, aspirações, personalidade, orientações, objetivos, valores e interesse;
- Bean e Metzner (1985) – compromisso com o objetivo e convicção de formação e emprego;
- Waidman (1989) – atitude, valores, aspirações e escolha de uma profissão;
- Ethington (1990) – valores, expectativas de êxito e nível de aspiração;
- Rovai (2003) – autoestima, comprometimento e compromisso pessoal;
- Nora, Barlow e Crisp (2005) – autoestima, autonomia e obtenção de titulação;
- MacKinnon-Slaney (1994) – consciência das oportunidades e dificuldades;
- Tinto e Prusser (2006) – envolvimento, atitudes, valores e conhecimento e sucesso.

Ao se perguntar aos egressos do curso a distância de Administração – Hoje você considera que fez a escolha correta do curso e que tem realmente vocação para a Administração? – todos (100,0%) responderam que sim. A mesma questão feita para os

egressos do curso presencial de Administração e resultou em que a maioria deles (77,8%) também concordou.

Tabela 42 - Compromisso pessoal

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Fez a escolha correta do curso	Não	0,0	0,0
	Sim	100,0	77,8
	Talvez	0,0	11,1
	NR	0,0	11,1

Para entender estas diferenças expõe-se os comentários dos alunos ao responderem o Questionário (Quadro 40).

Pelos comentários do quadro foi possível distinguir que os egressos de ambas as modalidades se referiam a escolha do curso ora por vocação e ora por oportunidade no mercado de trabalho.

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A escolha sim. Quanto a vocação, já estou aposentada e não tenho pretensão de retornar ao mercado de trabalho, desta forma não dá para testar a vocação.</i> • <i>Sim, pois tem tudo a ver com a área que trabalho.</i> • <i>Sim, o curso ajuda muito na administração da vida pessoal e é muito importante no momento, visto que estou administrando uma empresa.</i> • <i>Sim, eu fiz a escolha certa.</i> • <i>Hoje estou me aposentando, mas o curso serviu para o meu dia a dia e, quem sabe, num futuro bem próximo, caso eu queira voltar ao mercado de trabalho, já estou preparado para assumir de igual para igual neste mercado competitivo.</i> • <i>Sim, um excelente curso.</i> • <i>Sim, porque sempre foi o meu sonho me formar em Administração.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acredito ter feito a escolha certa, e ter vocação.</i> • <i>Sim, pois o curso de administração abriu portas que não imaginava. Isso se deve a uma formação sólida e bem orientada.</i> • <i>Sim, apesar de ter sido minha segunda opção e, com relação aos cursos oferecidos pela UEMA, a que mais tive afinidade, afirmo que hoje sou apaixonada pelo que faço e penso que o curso de Administração é completo, por englobar vários campos de conhecimento ao mesmo tempo. Não só tenho vocação, como amo o que faço.</i>

Quadro 40 – Fez a escolha correta do curso

A segunda questão – Na sua percepção por que você acha que conseguiu permanecer e concluir o curso? – foi plenamente respondida de forma textual, da qual não foi possível realizar inferências de frequência. Nessa questão destacaram-se duas variáveis em comum para as duas modalidades: determinação e incentivos externos (família, amigos e tutores). Somente para os egressos da modalidade a distância é possível destacar uma terceira

variável que é a necessidade de ter um curso superior. Transcrevem-se então as respostas dos dois grupos de egressos (Quadro 41).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Primeiro lugar para mostrar aos meus filhos que sempre é tempo de fazermos algo por nossas vidas. Em segundo, por ter assumido o compromisso comigo de que teria meu “diploma”. Em terceiro, porque eu sabia que se fosse tentar isto através do presencial, não faria, pois não teria disposição para sair todo dia para uma sala de aula.</i> • <i>Força de vontade, pois é difícil você estuda sozinho e principalmente depois de um dia de trabalho.</i> • <i>Porque era o curso que eu queria fazer e tinha afinidade e o mais importante, força de vontade.</i> • <i>As razões que me levaram a continuar/concluir o curso: Gostei muito do curso, me identifiquei bastante com o curso; precisava ter um curso superior; mais oportunidade no mercado de trabalho.</i> • <i>Força de vontade.</i> • <i>Incentivo dos tutores.</i> • <i>Necessidade de ter uma graduação.</i> • <i>Por estar motivada, querer, gostar e por ser o curso que tinha escolhido.</i> • <i>Pela força dos amigos, familiares e incentivo da tutora.</i> • <i>Dedicação e vontade de ter uma graduação.</i> • <i>Perseverança. Eu precisava concluir o curso para melhorar no meu ramo profissional como também ampliar os meus conhecimentos para ajudar a sociedade a se desenvolver.</i> • <i>Credibilidade da Uema. Sempre quis fazer Administração. Apoio dos tutores. Apoio da minha família. Facilidade para estudar.</i> • <i>Porque tinha um objetivo e não medi esforços para cumprir tarefas.</i> • <i>Força de vontade de me formar em bacharelado em Administração, sempre foi um dos meus objetivos de vida, persistência e não deixar abater por qualquer turbulência.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque eu queria terminar o curso e fui em busca de ter todas as disciplinas no prazo.</i> • <i>Disciplina e Assiduidade.</i> • <i>Porque realmente gosto de administração e não costumo desistir dos meus projetos no meio do caminho.</i> • <i>Determinação e foco.</i> • <i>Não conclui no prazo, conclui com atraso de 1 ano por conta exclusivamente de greves.</i> • <i>Força de vontade e determinação</i> • <i>Porque fui disciplinado e dedicado ao curso e a minha formação dentro e fora da sala de aula.</i> • <i>Pela minha determinação. Tive que fazer algumas escolhas para, assim, conseguir concluir.</i> • <i>Motivação familiar.</i>

Quadro 41 – Conseguiu permanecer e concluir o curso

Nas entrevistas e em resposta ao questionamento – Quais as razões que levaram você a concluir o curso? – pode-se destacar nas respostas a presença de quatro variáveis: identificação com o curso, mercado de trabalho, incentivos externos e necessidade de ter um

curso superior. As duas primeiras foram apontadas pelos egressos da modalidade presencial e as duas últimas pelos egressos da modalidade a distância.

Em relação à variável identificação com o curso transcreve-se os seguintes depoimentos:

O que me levou a concluir foi porque eu me identificava com o curso e... me identificava com o curso e gostava muito das aulas. O ambiente para mim era agradável, as companhias, as aulas, a vontade da gente passar num concurso e a vontade de me formar (AP1).

Bom... aptidão pela minha área, eu descobri durante o curso que eu me identificava com administração, é... e principalmente depois de ter me inserido no mercado de trabalho. Aí eu já consegui fazer uma nítida relação entre a teoria e a prática. Então eu acho que esse é o primeiro ponto (AP5).

Assim, é... eu comecei o curso, fui gostado, fui...assim... fui me identificando com o curso e apesar do problema que aconteceu no decorrer do curso, que teve uma mudança de grade, isso assim acabou desmotivando alguns alunos (AP6).

Quanto ao mercado de trabalho destacam-se os seguintes depoimentos:

Uma delas diz respeito a trabalho, qualificação. Quanto maior a qualificação, melhor serão as oportunidades de trabalho. Dentre elas existe também o viés que a gente vê muito também no curso de administração que é estudar, se qualificar para fazer concursos. Mas eu vejo também pelo outro lado. Eu vejo também que essa qualificação vai me levar para o caminho da pós graduação também (AP2).

Essa área de administração, de administrar empresas é ... meu pai...ele tem uma fazenda no interior, tá nesse ramo a muito tempo e me incentivou a concluir o curso. E hoje eu já tou com a minha empresa criada também... um restaurante, uma casa de show, então eu já saí da faculdade... assim que eu concluí o curso a mente já se abriu pra eu montar esse negócio. Esse foi um elemento motivador para eu terminar o curso (AP3).

Bom, as minhas razões é a questão de mercado de trabalho, que eu acho que é uma área bem ampla pra conseguir um emprego, é... concurso também. É... hoje em dia se a gente for olhar em algum edital que tenha pra.... tem alguma coisa relacionada a esse setor de administração. Então como eu acho que é uma área bem ampla, me favorece em várias oportunidades de emprego (AP4).

O segundo ponto é...ah!... é uma questão de oportunidade que a gente tem de várias empresas que estão vindo pra cá, então, tem uma expansão do mercado. Então, em termos financeiros eu vi que era um bom caminho a seguir, né? O mercado tá saturado e administração tá bem alta. Eu acho que é basicamente isso. (AP5).

Tive a oportunidade de estagiar em algumas empresas, fui conhecendo um pouco mais o mercado, eu vi que tinha abertura no mercado pra essa área, então assim foi uma das motivações, né? (AP6).

Em relação à variável incentivos externos transcreve-se os seguintes depoimentos:

Primeiro incentivo da família, incentivo da tutora que sempre esteve presente com a gente, dizendo para a gente não desistir e terceiro por realização pessoal mesmo.... O incentivo da família e das pessoas ao redor da gente e a minha vontade de querer realizar o curso (AD1).

Então esse foi um dos motivos. A amizade dos colegas, dos professores. Também a minha mãe principalmente. Ela queria que eu fosse até o fim. Mesmo eu falava pra ela que tava acontecendo “mãe eu queria sair”. Aí ela chegava e dizia “não. É um curso superior, é na Uema”. Aí ela me fazia enxergar também. Aí eu fui vendo que ela tava certa. Também tenho esse mesmo pensamento que ela hoje. “É um curso superior, é na Uema”. (AD2).

Quanto à necessidade de ter um curso superior destaca-se os seguintes depoimentos:

Primeiro, eu tinha vontade de ter um curso superior. E me surgiu essa oportunidade e eu não poderia deixar ela passar. (AD3).

Primeiro porque eu sempre desejei ter um curso superior e Administração seria um dos cursos que eu gostaria de concluir. Eu tive oportunidade de concluir, né? Com dificuldade sim, né? Mas chegamos lá (AD5).

Assim... eu sempre tive vontade de fazer um curso superior e sempre as dificuldades estavam no meu caminho, né? E aí a particular estava sempre alta (a mensalidade), eu trabalhando mas mesmo assim o dinheiro ainda tava curto. Aí quando surgiu essa oportunidade da Uema, aí eu fui fazer a prova e deu tudo certo. Ok. Eu não quis perder essa oportunidade. E aí eu entrei de cabeça e disse... é esse aí que eu vou continuar. E é esse que eu vou terminar. Porque para eu ter uma graduação e eu não ter nenhum custo, assim de imediato, eu pagando, então para mim já é um benefício muito bom (AD6).

Porque é muito difícil você ter um curso superior e hoje as pessoas não tão dando mais importância. Mas é importante um curso superior. Porque quando a pessoa diz assim....ah! você não tem nenhum curso? Aí ele já te deixa de lado. Quando você tem um curso já superior, ele já te classifica melhor, entendeu? Aí se você faz um faculdade pública, aí então ele já te classifica mais ainda (AD6).

Um dos principais motivos foi o fator pessoal de ter conclusão de um curso superior, tá? Que já havia iniciado quando entrei no banco e tive que largar por motivos pessoais e depois surgiu essa oportunidade, né? (AD7).

Como eu já tenho uma certa idade e tinha vontade de ter um curso superior, isso era um desejo. Então a todo custo, eu fiz todo esforço pra que isso chegasse a acontecer. Até porque todos os meus filhos já eram formados, então faltava eu e mãe deles fazer isso (AD8).

Eu queria concluir um curso, né? Em graduação, um curso superior, né? Eu iniciei um curso superior em 81 e não concluí por motivo de... tive que trabalhar no interior e tal, né? Então quando eu voltei e meus filhos vieram pra cá estudar, eu disse... eu vou fazer meu curso superior agora, certo? A gente vem de uma família de seis filhos, onde quase todos estavam formados, certo? Só eu que fui o primeiro, que não tinha concluído. Então eu tava decidido a fazer (AD9).

4.4.2 Compromisso institucional

O compromisso institucional está composto por duas questões respondidas, cada uma, no dois Questionários, além de uma pergunta - Qual e como se deu a sua relação com a Universidade? - abordada na entrevista. Foi absorvido dos Modelo de Tinto (1975, 1993 e 1997), Spady (1970), Cabrera, Castañeda e Nora (1992) e Tinto e Prusser (2006), sendo denominado originalmente como compromisso com a instituição e encontra-se com outras terminologias parecidas em outros modelos:

- Pascarella (1980) – expectativas quanto a IES, imagem institucional e satisfação com a universidade;
- Waidman (1989) – qualidade institucional;
- Rovai (2003) – compromisso institucional e identificação com a escola;
- Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) – compromisso inicial e subsequente com a instituição;
- Nora, Barlow e Crisp (2005) – compromisso com a instituição por meio do sentimento de fazer parte e da experiência válida;

No Questionário Socioeconômico e Cultural foram questionadas as causas dos alunos terem optado por fazerem seus cursos na Uema, quando da escolha do processo seletivo. Os egressos do curso a distância de Administração optaram pela credibilidade da IES (34,4%), seguido de pela qualidade do curso oferecido (34,4%) e por ser gratuita (31,3%). Por sua vez, os egressos do curso presencial de Administração responderam que pela credibilidade da IES (33,4%), seguido de por ser gratuita (33,3%) e pela qualidade do curso oferecido (22,2%).

A questão seguinte teve dois enunciados parecidos. Para os egressos do curso a distância de Administração perguntou-se – Avaliando sua experiência com a educação a distância, você faria outro cursos a distância e/ou aconselharia alguém a fazê-lo? – onde a maioria (91,7%) respondeu que sim. Enquanto isso perguntou-se aos egressos do curso presencial de Administração - Avaliando sua experiência como aluno da Uema, você faria outro curso na Uema e/ou aconselharia alguém a fazê-lo? – a resposta da maioria (66,7%) foi que sim.

Tabela 43 - Compromisso institucional

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Causa da opção pela Uema	Pela credibilidade da IES	34,4	33,4
	Pela qualidade do curso oferecido	34,4	22,2
	Pelo número de candidatos por vaga	0,0	0,0
	Por ser gratuita	31,3	33,3
	NR	0,0	11,1
Aconselharia alguém a fazer ou faria outro curso de EaD	Não	8,3	
	Sim	91,7	
Aconselharia alguém a fazer ou faria outro curso na Uema	Não		33,3
	Sim		66,7

Pode-se observar que as percepções dos egressos de ambas as modalidades quanto à imagem institucional são positivas e que eles indicariam o curso da Uema, independentemente de modalidade ou curso, como uma opção de formação de nível superior (Quadro 42).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim, com toda segurança.</i> • <i>Sim, estou pensando em fazer outro na área contábil.</i> • <i>Não só faria como aconselho a quem não pode fazer um curso presencial que faça a distância.</i> • <i>Aconselharia alguém a fazer.</i> • <i>Sim, pois foi bom e me trouxe bons resultados.</i> • <i>Com certeza, sempre aconselhei meus amigos a fazer, e com certeza eu faria outro, porém me dedicaria mais, pois fui muito falha nesse que fiz.</i> • <i>Com certeza já estou fazendo outro nessa modalidade.</i> • <i>Com certeza, estou inclusive aguardando a oportunidade de fazer uma especialização ou outro curso a distância.</i> • <i>Sim, faria e aconselho como já fiz, pela sua praticidade e comodidade, pois o cursos a distância nos torna mais organizados.</i> • <i>Faria sim. Esta maneira de aprender é muito interessante e dá oportunidade às pessoas impossibilitadas de frequentar um curso presencial.</i> • <i>Sim, porque ele superou todas as expectativas que eu tinha em relação aos cursos a distância, e já aconselhei vários amigos a fazer o mesmo, já que eles não têm tempo para fazer faculdade presencial.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alguns cursos eu indicaria.</i> • <i>Não considero que haja algum outro curso que gostaria de fazer na UEMA, mas com certeza</i> • <i>Aconselho sim, mas sabemos que a UEMA ainda possui uma estrutura muito engessada e que precisa melhorar a sua própria administração. Mesmo com suas deficiências ainda é referência no ensino superior do Maranhão e isso é levado em consideração no âmbito empresarial/profissional em todas as áreas, não só da Administração.</i> • <i>Não faria por causa da distância, burocracia, dificuldade de resolução de problemas e lentidão nos processos. Entretanto tem outros grandes pontos positivos</i> • <i>Não faria outro curso, mas aconselharia alguém a fazê-lo</i> • <i>Sim, gostaria de fazer uma especialização e quem sabe um mestrado, planos futuros. E quanto à indicação, com todas as dificuldades que a universidade possui, ainda</i>

	<i>acredito que ela tem em seu corpo acadêmico bons professores e alunos de destaque.</i>
--	---

Quadro 42 – Aconselharia alguém a fazer ou faria outro curso de EaD/Aconselharia alguém a fazer ou faria outro curso na Uema

O que se percebe nas respostas das entrevistas é que houve uma unanimidade para os egressos da modalidade à distância quanto à percepção da credibilidade que tem a Uema na sociedade. Isso pode ser observado nas respostas seguintes:

Com certeza. Um sonho realizado. Porque minha vontade sempre foi estudar na Uema ou Ufma. A primeira vez eu tentei na Uema. Tanto realização minha como dos meus familiares, meu pai ficou muito feliz por eu ter passado na Uema. Sou muito grata, com certeza. Totalmente satisfeita. Primeiro pela credibilidade da universidade. Uma universidade muito boa. (AD1).

Então eu tinha essa vontade assim...principalmente a faculdade Uema, né? A universidade Uema, ela é muito assim...tem um nome forte. Tem crédito. Então eu disse: eu não posso desistir, eu vou continuar, eu vou conseguir ter o meu curso superior. Mesmo que seja a distância, com toda a dificuldade. Mas pela Uema (AD3).

Ainda mais numa escola, que a faculdade, a Uema é pública... então tem um êxito melhor. Assim, o portal de entrada é bem melhor. Porque quando for assim um emprego... então você foi formado na Uema, então já tem uma credibilidade bem melhor. Onde você vai...Ah! você se formou na Uema? Então é inteligente, é estudiosa e tal. Porque pra tá numa escola pública tem que ter competência. Senão, não fica (AD6).

Olha... como a gente sabe e todo mundo sabe a Uema tem um peso ali muito importante a nível de Brasil. Quem estuda na Uema sai de cabeça erguida no mercado. Então isso aí pesa pra um curso. Eu sou estudante da Uema. Sou aluno da Uema. Isso aí pesa em qualquer currículo. Em qualquer lugar, em qualquer diploma que você vai e tem o nome Uema, você é bem recebido. Então tudo isso aí contribui pra que você procure estudar mais ainda e vestir a camisa como você falou. Então o peso Uema é bem satisfeito (AD7).

Tenho o maior orgulho de dizer que estudei [na Uema] e mais ainda, e fiz um curso a distância. Porque isso aí pode querer... que as pessoas possam querer é... achar que é uma coisa inferior, coisa... não senhor, pelo contrário... Nós tivemos mais matérias do que o próprio pessoal que estava fazendo o curso presencial. Tão nós tivemos cadeiras que eles agora que vão fazer, mas nós já fizemos... Muito, muito [me identifiquei com a universidade]. E isso é uma coisa que eu sinto o prazer de dizer onde eu me formei, viu? E mostrar que as pessoas querendo, conseguem (AD8).

Me identifiquei com a Uema assim, desde quando eu disse assim... é o curso de administração da Uema? Poxa! Ele é bem conceituado no mercado, é o melhor curso de administração que tem no estado. De administração o melhor é o da Uema. Então foi a primeira identificação logo que surgiu essa oportunidade. Então sempre que eu contava... eu to fazendo administração na Uema... pô a Uema é legal, é bom. Então eu me identifiquei assim... a universidade.. ela, ela foi importante pra mim e me acolheu em todos os momentos (AD11).

Para os egressos da modalidade presencial essa constatação não é a mesma, pois alguns deles, embora concordando com a credibilidade institucional que percebem para com a Uema, ainda apontam problemas relacionados a questões administrativas e operacionais. Cabe

ressaltar que esses problemas devem ser mais percebidos pelos egressos dessa modalidade porque provavelmente eles tenham maior envolvimento com as rotinas da gestão acadêmica. Isso pode ser ressaltado nas respostas seguintes:

Eu acho que permitia uma maior relação, interação com os alunos e com a Universidade. Guardo as melhores recordações, aprendi muito. A imagem que tenho da Uema é de muita excelência e pra quem fala que pretende fazer o curso de administração, sem dúvida, a instituição que eu iria indicar seria a Uema (AP1).

Tem uma citação que acho que resume bem isso, né? É... é que às vezes a gente estabelece uma relação de amor e ódio... até havia ganhado uma bolsa [de uma instituição privada], mas abdiquei porque eu via que o curso tinha tradição. O primeiro curso de administração no Maranhão, ele tinha uma tradição... Então, de um modo ou de outro, por mais que eu tenha tido alguns probleminhas, que poderiam ter sido resolvidos sem problema nenhum, eu tive mais ganhos que problemas (AP2).

A Uema, além de professores capacitados.. a maior parte mestres, doutores, que é um incentivo a mais para fazer o curso de administração e ser a maior universidade do estado Maranhão. A maior demanda de curso, mais ou menos isso. Eu já tava aqui na universidade e o curso me chamou a atenção foi administração. Que é a área que eu trabalho, que eu sempre tive interesse (AP3).

Eu acho assim, que... aqui a gente necessita... como eu faço um curso à noite, eu acho que a gente precisa, mais assim, dessa interação, assim... não sei... com projeto científico pra gente tá o extra sala. Eu acho que aqui tem essa carência de não ter um projeto de pesquisa. Se tem eu não conheço. Ele não foi informado pra gente, mas eu acho que é isso. Se a Uema, ela pensasse mais do modo da ciência, da pesquisa, da extensão eu acho que ela seria mais completa (AP4).

Bom, é... uma instituição que tem uma marca muito forte, né? É... eu... ficou a lição de que... bom... você tem que ser extremamente independente quando chegar aqui dentro. Eu acho que é isso. Eu acho que a falta de suporte em muitos aspectos não me deu... eu não posso sair dizendo.. ah! É...to deslumbrada, e foi assim um período maravilhoso. Talvez tenha sido caso tivesse tido...é... professores maravilhosos. Porque eu acho que é isso que faz a gente se identificar dentro do curso, né? É... mas eu tive que correr atrás de muita coisa, então eu acho que mais uma marca, fica uma identidade de.. é... eu tenho um currículo...que eu me formei na Uema, que é tradicional, tem um curso que tem há 40 anos... (AP5).

Assim.... na época que eu prestei vestibular, é... o curso da Uema era referência, né... a qualidade, o conceito A, então isso me levou a escolher o curso. Mas, assim, no decorrer da universidade eu visualizei, assim pude perceber alguns problemas, mas mesmo a nível administrativo né... e operacional dos processos internos, algumas coisas acabavam dificultando e isso veio até a desmotivar um pouco, mas no geral, assim... o curso de administração em si, até que perto de outros cursos que eu acabei presenciando algumas coisas junto aos Centros próximos, era um dos mais organizados, assim, mais estruturados. Então, assim, se eu fosse colocar... assim dar um grau de satisfação foi 6... de regular pra bom, entendeu (AP6)

4.4.3 Integração acadêmica

A Integração acadêmica resulta da aplicação de várias questões que compõem o Questionário de Avaliação de Curso, além de uma pergunta que fez parte da entrevista:

Apesar dos problemas, das dificuldades, etc. Como você superou tudo isso? Essa é uma das variáveis do Modelo de Tinto (1975, 1993 e 1997) e Braxton, Hirstchy e McClendon (2004), mas também é contemplada em outros modelos, ainda que com outras nomenclaturas:

- Spady (1970) e Bean (1980) – desempenho nas notas;
- Pascarella (1980) – desempenho acadêmico;
- Ethington (1990) – percepção da dificuldade do estudo;
- Cabrera, Castañeda e Nora (1992) – desempenho de notas;
- Rovai (2003) – desempenho acadêmico, conhecimento de computadores, conhecimento de informática, interação baseada no computador, integração acadêmica;
- Nora, Barlow e Crisp (2005) – desempenho acadêmico, média de notas, aprendizagens colaborativas fora de aula e percepção de preconceitos e discriminações;
- MacKinnon-Slaney (1994) – competência educacional.

A performance em notas que advém do Modelo de Tinto (1975) e aparece aqui também citada em outros termos por outros autores já foi descrita na Tabela 31 e discutida nos resultados dos dados secundários.

A primeira variável mostra que tanto os egressos do curso a distância de Administração (75,0%), quanto os egressos do curso presencial de Administração (88,9%) não haviam feito nenhum outro curso de graduação e que o curso de Administração havia sido eleito por eles como seu primeiro curso. Entretanto, a maioria dos egressos do curso presencial (55,6%) estava fazendo ou iniciou algum outro curso superior durante o período que estavam fazendo a graduação, enquanto a maioria dos egressos do curso a distância (91,7%) não. E complementando as informações sobre os cursos, a maioria dos egressos de ambas as modalidades, do curso presencial (88,9%) e do curso a distância (75,0%), nunca havia feito nenhum curso na modalidade a distância.

Em relação ao uso das instalações físicas da instituição é interessante notar que a maioria dos egressos do curso a distância de Administração não frequentava a biblioteca (75,0%) e nem utilizava o laboratório de informática (58,3%), comportamento bem distinto dos egressos do curso presencial de Administração, que frequentava a biblioteca (66,7%) e utilizava o laboratório de informática (77,8%). O que aparentemente poderia parecer uma distinção pode ser explicado pelo que parece ser um fato comportamental dos alunos do curso presencial, por estarem mais e permanentemente em contato, convivendo com as instalações

do campus. Os alunos do curso a distância, além de estarem geograficamente dispersos, frequentam os campi ou polos de apoio presencial somente nos momentos de afazeres das atividades presenciais, pois convivem virtualmente a distância, acessando a Internet para estudar, já que dispõem de todos os materiais didáticos do curso no próprio AVA, e por isso talvez dispensem, em sua maioria, do uso das instalações físicas da universidade, muito embora se saiba que seja obrigatória na infraestrutura dos campi e dos polos de apoio presencial da UAB a existência de instalações de biblioteca e laboratório de informática conectado a Internet (UAB, 2012)

Uma variável que tende a uma unanimidade é aquela que está associada com a posse de computador e o domínio dos programas básicos de informática. Assim sendo, a maioria (83,3%) dos egressos do curso a distância de Administração possuía computador ou adquiriu durante o curso por conta da necessidade de uso e dominava os rudimentos da informática (100,0%). Já a totalidade dos egressos do curso presencial de Administração (100,0%) possuía computador e dominava os requisitos básicos para utilizá-los (100,0%). Esse fato poderia parecer uma outra divergência, por conta da necessidade e peculiaridade dos alunos do curso a distância utilizarem computador conectado a Internet, além do domínio dos programas básicos de informática e de navegação. Ressalta-se, nesse caso, que o mais provável é que o *status* socioeconômico dos alunos do curso presencial os tenham levado a adquirir computadores e conhecimentos de informática com mais facilidade, e que os egressos da modalidade a distância tenham sentido a necessidade de uma inclusão digital “forçada” pelas circunstâncias e até mesmo pelas facilidades de crédito para compra de equipamentos.

Quando perguntado aos egressos do curso a distância de Administração se – As tecnologias colocadas à sua disposição (livros, videoaula, webconferência e o AVA) contribuíram para seus estudos ou você preferiria ter aulas presenciais? – eles responderam em sua maioria (91,7%) que sim. Dessa forma e pela própria especificidade, a mesma pergunta, por não ser adequada para os egressos do curso presencial, foi adaptada para – As tecnologias colocadas à sua disposição no Ccsa contribuíram para seus estudos ou você preferiria ter a disposição mais tecnologias? Quais? – eles em sua maioria (55,6%) disseram que sim.

De certa forma a questão de uso dos recursos tecnológico também está presente nos dados secundários do Questionário do Enade, apontando que os alunos do presencial consideram o uso restrito, mas adequado (47,1%) e os alunos da modalidade a distância optaram pelo uso amplo e adequado (36%).

Tabela 44 - Integração acadêmica

Variável	Respostas	Distância (%)	Presencial (%)
Tinha outro curso de graduação	Não	75,0	88,9
	Sim	25,0	11,1
Estava fazendo outro curso simultaneamente	Não	91,7	44,4
	Sim	8,3	55,6
Já havia feito outro curso a distância	Não	75,0	88,9
	Sim	25,0	11,1
Utilizava a biblioteca	Não	75,0	33,3
	Sim	25,0	66,7
Utilizava o laboratório de informática	Não	58,3	11,1
	Sim	41,7	77,8
	NR	0,0	11,1
Possuía computador durante o curso	Não	16,7	0,0
	Sim	83,3	100,0
Tinha conhecimentos de informática	Sim	100,0	100,0
Recursos tecnológicos disponíveis no curso	Não	8,3	
	Sim	91,7	
As tecnologias contribuíram seus estudos	Não		44,4
	Sim		55,6
Curso a distância mais fácil que o presencial	Não	66,7	
	Sim	33,3	
Acreditava ser um curso mais fácil de fazer	Não		77,8
	Sim		22,2
Dificuldades para acompanhar as disciplinas	Não	33,3	66,7
	Sim	66,7	33,3
Reprovação em alguma disciplina do curso	Não	91,7	55,6
	Sim	8,3	44,4

Muito embora fossem alunos de um curso a distância, as respostas quanto ao uso dos recursos tecnológicos disponibilizados no curso ora apontavam para uma utilização plena dos recursos, ora apontavam para a necessidade de momentos presenciais. Já na percepção dos egressos da modalidade presencial as tecnologias disponibilizadas pela IES, no geral, não contribuíram para o desenvolvimento de seus estudos (Quadro 43).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • O material disponibilizado foi bastante proveitoso, exceto as webconferências, que sempre tínhamos problemas de transmissão ou de som ou de imagem até serem extintas e substituídas por gravações em CD. • Em grande parte, mas ainda assim eu preferiria aulas presenciais. • Foi muito proveitoso o uso da tecnologia. Há alguns momentos no curso que se faz necessário aulas presenciais. • Não ajudaram em nada, porque todo conteúdo apresentado no livro, quando realizadas as provas, haviam perguntas nunca vistas durante a aprendizagem daquela matéria, preferiria ter aulas presenciais, seriam mais proveitosas. • Contribuíram muito, principalmente livro texto e videoaula. • As tecnologias mencionadas me ajudaram muito, tirei bastante proveito. Porém eu preferiria ter aulas presenciais, estas com certeza bem mais absorvidas. • As tecnologias à nossa disposição foram bastante ricas em informações e contribuíram bastante para nossos estudos. Já as aulas presenciais serviam apenas como complemento e foram bastante valiosa para o curso. • Contribuíram em muito, e a aula presencial é um ótimo complemento.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contribuíram muito, até porque foi a melhor maneira de estudar e fazer um curso superior sem ser presencial, dando oportunidade para quem não tinha tempo para se locomover todo os dias a sala de aula.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim. Biblioteca online de trabalhos de conclusão de curso. Interação de professor e alunos virtual, sem necessariamente ser aulas, mas informações sobre aulas, provas, trabalhos, etc.</i> • <i>Não. Tinham apenas computadores, mas o ambiente não era agradável ou confortável, e não havia proximidade com a biblioteca.</i> • <i>Preferia ter a disposição o laboratório de informática em tempo integral.</i> • <i>Seria bom ter disponível um melhor ambiente físico. Também poderia se ter um site de verdade para a universidade onde pelo menos a maior parte das coisas funcionassem. Com links corretos, informações, serviços que pudessem facilitar a vida tanto do estudante quanto da instituição visando a eficácia dos processos e resolução de problemas com maior rapidez. Evitando de ter-se que deslocar para universidade apenas para conferir como esta o andamento de processos ou receber algumas informações.</i> • <i>Sendo tecnologias referindo-se ao laboratório de informática, sim.</i> • <i>Preferia de mais. Laboratório e Biblioteca para atender toda demanda de alunos.</i>

Quadro 43 – Recursos tecnológicos disponíveis no curso/As tecnologias contribuíram com seus estudos

A pergunta seguinte também teve que sofrer uma pequena adaptação, cabendo aos egressos do curso a distância de Administração responder se – Ao escolher um curso a distância você acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um curso presencial? Por que? – 66,7% acreditavam que não. Enquanto isso os egressos do curso presencial responderam a questão – Ao escolher este curso você acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um outro curso superior? Por que? – e neste caso a maioria de 77,8% também respondeu que não (Quadro 44).

Pode-se perceber que os egressos da modalidade a distância, de formas diferentes, conseguiram perceber que fazer um curso nessa modalidade é muito mais difícil do que fazer um curso na modalidade presencial. Já os egressos da modalidade presencial não acreditavam que fazer outro curso seria mais fácil ou não, pois a maior parte escolheu o curso de Administração por vocação.

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim. Por poder utilizar para estudo o tempo conforme as minhas possibilidades, sem a obrigatoriedade da frequência diária em horários preestabelecidos.</i> • <i>Sim, porque pensava de não existir seminários, trabalhos de campo.</i> • <i>Porque podemos fazer nosso próprio horário de estudo, além de evitar o deslocamento até o campus, depois de um longo dia de trabalho.</i> • <i>Não, não acredito que alguém consiga fazer um curso a distância (aprender alguma coisa) sem estudar. Eu por exemplo estudei muito.</i> • <i>Não. Pelo contrário, eu tinha a certeza que seria bem mais difícil, o aluno estudar sozinho, o aprendizado não é a mesma coisa de alunos e professores juntos, mesmo com o apoio fornecido.</i> • <i>O curso a distância, na minha ótica, é mais difícil porque o aluno tem que, ao entrar na Internet, se concentrar nos estudos e se policiar para não mudar de ambiente ou seja, ir para outros sites.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> Engano dizer que era mais fácil de ser realizado do que um curso presencial, porque o curso a distância faz com que você busque mais conhecimentos do que o presencial.
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> Não, escolhi por vocação. Sim, pois sabemos que existem cursos que necessitam de uma dedicação e abdicção maior para a conclusão. Fiz a escolha baseado na vontade de formação superior em Administração não pela facilidade ou não do curso. Não, nunca pensei nessa hipótese. Escolhi o curso mediante a afinidade, em comparação aos cursos oferecidos pela UEMA. Não. Porque o curso não é tão fácil porque reúne disciplinas de vários cursos.

Quadro 44 – Curso a distância mais fácil que o presencial/Acreditava ser um curso mais fácil de fazer

As duas últimas questões tratavam sobre as disciplinas do curso. Na primeira perguntou-se – Você sentiu dificuldades para acompanhar alguma disciplina do curso? Quais e por quê? – e a maioria dos egressos do curso a distância de Administração (66,7%) afirmaram que sim, enquanto a maioria dos egressos do curso presencial de Administração (66,7%) disseram que não (Quadro 45).

Para os egressos da modalidade a distância a maior dificuldade de aprendizado esteve relacionada com as disciplinas que envolviam cálculos matemáticos, talvez por estarem, em sua maioria, há um tempo considerável fora da sala de aula. Dificuldade não expressa pelos egressos do curso presencial.

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> Matemática Financeira e Estatística, justamente pela demora em obter respostas a questionamentos, cujas dúvidas não são sanadas no momento do estudo prejudicavam a continuidade do mesmo. Dificuldade nas matérias de cálculo. Sim, tive dificuldades em Logística, Comércio Exterior e Teoria dos Jogos. Sim, matérias de cálculo, como Pesquisa Operacional, Economia, entre outras. Não, sempre gostei das disciplinas de cálculo. As disciplinas com mais teoria era só ler um pouco mais. Dificuldades não, mas por falta de acompanhamento de aulas presenciais, as disciplinas que requeriam cálculos, se tornavam mais complicadas no entendimento dos assuntos, precisava de mais tempo para aprender. Não senti nenhuma dificuldade até porque acho que nossa experiência de vida e de trabalho ajuda muito a compreender e entender melhor os estudos. Uma boa leitura também feita dois dias antes da prova auxiliam, e muito, na hora de sua execução. Sim, principalmente as disciplinas de cálculos, como Teoria dos Jogos, Pesquisa Operacional, dentre outras, porque precisariam ter mais aulas presenciais nestas disciplinas para tirar dúvidas.
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> Não senti muitas dificuldades de acompanhamento nas disciplinas, apesar de fatores físicos como: salas de aula extremamente quentes e sem ventilação adequada, (visto que estudava no vespertino, pela noite, ainda sim, é quente e sem ventilação) muita sujeira e poeira no prédio todo, apesar de pintado, as carteiras eram sempre sujas, mau iluminado. Sim, Administração da Produção, por causa da didática e do perfil do professor da disciplina Não, o envolvimento dos professores juntamente com a flexibilidade proposta como

	<i>metodologia por muitos, ajudou muito, logo, o acompanhamento foi significativo.</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim. Na área do direito e contabilidade.</i>
--	--

Quadro 45 – Dificuldades para acompanhar as disciplinas

Na outra questão referente a – Você teve alguma reprovação nas disciplinas do curso? Quais e por que? – 91,7% dos egressos do curso a distância e 55,6% dos egressos do curso presencial disseram que não. Houve também aqui comentários dos egressos no Questionário de Avaliação do Curso para essa questão.

Partindo-se do princípio que os respondentes são todos egressos dos cursos de Administração (presencial e a distância) e que portanto concluíram os seus respectivos cursos dentro do tempo previsto, é de se imaginar que tenham sido os alunos que tiveram menos reprovações em disciplinas e aqueles que tiveram se recuperaram a tempo de não atrasarem na diplomação do curso. Mesmo assim, e corroborando como os resultados da Tabela 43, ao que parece os alunos da modalidade a distância de fato tiveram menos reprovação que os alunos do presencial, como pode ser observado pelos depoimentos no Quadro 46.

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não. Só fiz uma recuperação por ter faltado ao Encontro Presencial da primeira chamada devido ao falecimento do meu pai em novembro de 2010.</i> • <i>Não tive nenhuma reprovação nas disciplinas do curso.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim. Administração da Produção, Estudei pouco e principalmente, não fui eficaz no estudo. Mas também a didática do professor não era nada boa, não despertava um mínimo de interesse dos alunos, e ainda se vangloriava ao falar, (sem exagero algum), que cadeira que ele ministrava mais de 85% dos alunos ficavam sempre reprovados.</i> • <i>Sim, em Introdução a contabilidade, Administração da Produção e Monografia. Em contabilidade tive algumas dificuldades devido ao tempo de estudo e em contabilidade o assunto é sempre resgatado nas aulas posteriores, isto é, se perdeu aulas anteriores fica difícil acompanhar as próximas aulas. Já Administração da Produção se deu por causa da didática do professor, ele sempre está certo, nuca o aluno pode questionar, tão pouco contribuir. É sempre de um único jeito. Em monografia tive inconsistência do problema, poderia ter ido em frente, mas certamente na defesa eu iria ser questionado e o trabalho prejudicado nesse caso. Dai a reflexão na tomada de decisão em abdicar da mono para fazer um trabalho bem feito. Resultado: fiz a cadeira novamente e tirei nota máxima com um trabalho bem fundamentado e sem margem de erro.</i> • <i>Sim, tive três reprovações, duas foram em função de minha dispersão, e cumprimento quanto ao prazo de entrega de um trabalho, o não é justificável. E uma, em decorrência da perda, por parte de um professor, de minha avaliação.</i> • <i>Sim. Contabilidade, muito cálculo e pouco tempo para estudar.</i>

Quadro 46 – Reprovação em alguma disciplina do curso

A questão – O que deveria saber ou ter um aluno para “se dar bem” na EaD? – foi apresentada aos egressos do curso a distância de Administração e ligeiramente modificada para – O que deveria saber ou ter um aluno para “se dar bem” no curso de Administração? –

que foi respondida pelos egressos do curso presencial de Administração. Nesse questionamento, que embora tenha sido tratado com enfoques ligeiramente diferentes, ambos tiveram a mesma percepção e até poderiam ser examinadas em conjunto, mas um nuance aparece quando das respostas dos egressos da modalidade presencial, que por sua própria natureza, lembram bem qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, enquanto os egressos que foram alunos de um curso a distância já perceberam e até de certa forma encamparam a ideia do aluno autônomo e independente que aprende (Quadro 47).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que o sucesso do curso e do seu aprendizado não depende do professor (ajuda muito) e tão pouco dos tutores, mas sim do aluno, que precisa descobrir fontes de informações seguras e aumentar seu leque de conhecimento por conta própria, de preferência dentro do programa do curso, mas indo além dele também.</i> • <i>Ter tempo pra estudar.</i> • <i>Saber manusear um micro e ter força de vontade de vencer na vida, com isto não tenho duvida todo alunos pode se dar bem em EaD.</i> • <i>Saber estudar sozinho, saber planejar seus horários, ser responsável e pontual na entrega das atividades, estudar, pesquisar bastante.</i> • <i>Força de vontade e disciplina.</i> • <i>Só estudar e se dedicar.</i> • <i>Se dedicar muito aos estudos.</i> • <i>Deve ter um bom ensino médio, assim como ser bem dedicado.</i> • <i>Para um aluno se dar bem na EaD basta entender o processo do curso, aproveitar todos os momentos do curso, fazer grupos de estudos, focar no estudo.</i> • <i>Ter obediência consigo mesmo, organização e perseverança.</i> • <i>Saber que não é fácil o desafio. O curso é serio e é necessário estudar e muito.</i> • <i>Tempo, para dedicar aos estudos e poder concluir o curso desejado.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Saber que quem faz a universidade é o aluno, que o bom curso só dependerá dele</i> • <i>Ter visão empreendedora.</i> • <i>Objetividade, foco e perseverança, pois acontece muita coisa na parte administrativa do curso que por vezes pode atrapalhar o aluno. Portanto, tem que ser uma pessoa paciente e muito perseverante.</i> • <i>Se identificar com o curso é o principal, encontrar na vida acadêmica professores que te auxiliem, que saibam e queiram te passar o conhecimento, além de amizades construtivas e enriquecedoras.</i> • <i>Ter em excesso paciência, sorte, saber quem resolve e quem não resolve os problemas, torcer muito para as solicitações serem aceitas</i> • <i>Ter determinação e disciplina.</i> • <i>Antes de tudo disciplina, gostar de estudar, dedicar-se ao curso, ter senso crítico apurado e perfil para pesquisa. Assim ele pode ter uma ótima formação com conhecimento sólido e boa base de pesquisa.</i> • <i>Penso que, apesar do grupo de docente ser de grande potencial, o curso de Administração e, conseqüentemente, os alunos sofrem muito com a escassez de professores voltados para algumas áreas e isso acaba prejudicando a formação, já que, inúmeras vezes disciplinas que são disponibilizadas para matrícula, acabam não sendo realizadas, pois, não há quem ministrar. Sem falar que o processo de contratação ocorre quando as aulas já se iniciaram.</i> • <i>Conhecimento, atualização</i>

Quadro 47 – Aluno “se dar bem” em EaD/ Aluno “se dar bem” em Administração

E por fim a última das perguntas do questionário apresentada e respondida pelos egressos tanto do cursos presencial de Administração quanto dos egressos do curso a distância – Na sua opinião o que deveria melhorar para um melhor aproveitamento dos alunos no curso? Para essa questão que se parece como a solicitar dos egressos uma avaliação final do curso que fizeram, algumas abordagens parecem bem típicas de cada modalidade. Por um lado falar em melhorias na estrutura para os egressos do presencial é bem mais lógico do que para os egressos do curso a distância, assim como a constante observação quanto às demandas operacionais de requerimentos e solicitações acadêmicas. Para os egressos da modalidade a distância espera-se mais feedbacks de notas e provas, uma vez que o quantitativo das mesmas muitas vezes acarreta a extrapolação dos prazos de entrega, isso denota compromissos mais controláveis de gestão acadêmica e até menos reclamados na educação presencial (Quadro 48).

Modalidade	Comentários dos egressos ao questionário
Distância:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Haver mais compromisso da instituição para que o curso cumpra com seu papel de dar diretrizes, mostrar o caminho, orientar e acompanhar o aluno.</i> • <i>Mais encontros presenciais.</i> • <i>O curso esta ai para ser explorado falta os alunos aproveitar e estudar, e não só esperar do curso.</i> • <i>O retorno por parte dos professores/tutores nas atividades, exercícios realizados e nas provas, comentar as questões que os alunos erraram, enfim dar mais feedback nesses casos. fizemos muitas atividades e no final só tinha a nota, mas não havia comentários a respeito das questões que estavam incorretas, principalmente as que continham cálculos.</i> • <i>Entrega das provas realizadas, sempre no próximo encontro, assim como o controle das notas dos alunos a cada final de disciplina.</i> • <i>Melhor organização do curso, pois na maioria das vezes quando chegávamos para assistir as aulas presenciais - normalmente estavam organizando os equipamentos e com isso perdíamos muito tempo - pois no meu entendimento tudo já deveria esta tudo pronto.</i> • <i>Um melhor entrosamento professor, aluno e tutor.</i> • <i>Os recursos na comunicação virtual, e aulas presenciais, pois são fundamentais.</i> • <i>Os livros textos devem melhorar muito. São recheados de erros de grafia. As videoaulas ainda podem melhorar. Os tutores, estes precisam melhorar a grafia.</i> • <i>Na minha opinião, os alunos precisam de bons tutores com qualificação nas disciplinas. Não basta ser tutor(a), tem que saber o assunto.</i> • <i>De tudo que que já tem, há necessidade apenas de que os tutores tenham um menor número de alunos e que façam um acompanhamento mais de perto para que os alunos se sintam bem acolhidos.</i> • <i>Mais exercícios. Mais livros para leitura e uma coordenação mais afinada com os problemas do curso.</i> • <i>Para melhor aproveitamento do curso, o aluno deveria dar mais valor na Educação a Distância, tendo professores e tutores capazes de transmitir a disciplinas com motivação e conhecimento.</i>
Presencial:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aulas mais atualizadas, mas próximas da realidade do aluno.</i> • <i>Mais experiência com a prática e realidade nas empresas, experiência ligadas a comunidade organizacional, feiras, eventos, palestras, grupos de discussão...</i> • <i>Melhores condições na estrutura do prédio, sala de informática disponível em tempo integral, professores comprometidos e que não faltem (principalmente no turno da</i>

	<p>noite).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>As instalações físicas das salas deveriam ser melhoradas, ou com a instalação de ar condicionado ou de pelo menos ventiladores que aliviassem o calor, principalmente no turno da tarde, pois na situação de hoje os alunos não conseguem nem se concentrar nas aulas dos primeiros horários da tarde.</i> • <i>A direção do curso ser mais engajada, comprometida e próxima dos alunos e buscar aplicar as ferramentas e orientações que são tratadas em sala de aula visto que é um curso de Administração nível A nota 5 pela classificação do ENADE. Sugestões serão muitas que podem auxiliar e ajudar na vida tanto dos discentes quanto dos docentes.</i> • <i>Maior comprometimento por parte de alguns professores e maior interesse de alguns alunos.</i> • <i>A frequência dos professores e a dedicação dos alunos</i> • <i>Primeiramente, a relação alunos e corpo administrativo, seria beneficiada se existissem representantes que de fato mostrassem os problemas visualizados por aqueles, bem como organizassem oficinas, encontros, eventos, enfim, instigassem os alunos a se comportar como futuros profissionais. Em segundo, penso que a própria universidade poderia ser responsável pela parte prática dos alunos, oferecendo oportunidades de trabalho, o que proporcionaria, ao meu ver, uma “modernização” da cultura da universidade, logo, os alunos ajudariam a construir e melhorá-la.</i> • <i>Um espaço físico melhor e mais confortável e frequência tanto dos docentes quanto dos discentes.</i>
--	--

Quadro 48 – Melhorar o aproveitamento dos alunos no curso

Finalmente foi respondida a última questão do estudo e da própria entrevista, quando perguntou-se a ambos os grupos – Apesar dos problemas e das dificuldades, etc. Como você superou tudo isso? – as respostas permitem categorizar algumas variáveis como: dificuldades tecnológicas, dificuldades pessoais, dificuldades didáticas e até preconceito.

As dificuldades de ordem tecnológica podem ser identificadas pelas respostas do seguinte tipo:

A primeira dificuldade que eu tive no começo foi em relação a Internet... eu não tinha Internet, tinha computador, mas não tinha Internet. Porque o AVA às vezes era muito falho. Quando a gente colocava as coisas, às vezes ficava, por exemplo às vezes quando não funcionava o AVA alguns pediam pra gente mandar por e-mail pra poder colocar. Por exemplo. Tava fora do ar, mande para o meu e-mail, mas quando voltava o sistema a nossa atividade não estava lá e a gente recebia o zero por não estar lá, mas sendo que tava com a tutora (AD1).

Entre as dificuldades didáticas podem ser destacadas as seguintes respostas:

A maior dificuldade foi essa, em me manter também no curso foi por causa disso por não ter um professor presente pra tá auxiliando a gente, porque não basta a gente ler. Eu posso ler muito bem um texto aqui, mas se tiver uma pessoa me orientando eu vou entender muito melhor, eu vou entender de outra forma aquilo que está escrito. Em grupo. Aí que a gente aprendeu de verdade (AD1).

A dificuldade maior que eu tive no curso foi em relação a (pausa longa) acho que eu não tive muita dificuldade em relação às disciplinas, mas um caráter motivacional faltou dos tutores em relação aos alunos, né? Porque às vezes a gente pedia uma informação, aí eles repassavam ou então... é... davam uma contra resposta que não resolvia a coisa. Aí, então... isso aí, pouco motivou, né? Mas as disciplinas eu não senti muita dificuldade (AD12).

Então, o que acho que faltou? O suporte profissional dos professores. Eu particularmente saí do curso com uma.... não muito boa impressão de pelo menos 70% dos professores. Eu vou ser sincera. Eu acho que eu peguei muitos professores que estavam substituindo outros, que estavam substituindo outros e sem competência ainda pra dar aula em um curso de Administração que já tem 40 anos e que tem um nome, né... no mercado (AP5).

Outra subcategoria de dificuldade é a dificuldade pessoal que se acha expressa da seguinte forma:

Eu não vou mentir, né? Dizer que não tive vontade de desistir. Tive. Muita das vezes. Achei muita dificuldade, porque o curso a distância ele exige de nós muito estudo. E muita das vezes a gente não tem um tempo pra estudar tanto, pra ler. Principalmente nós que somos donas de casa, trabalha fora (AD3).

As dificuldades que a gente encontrou bastante foi que, pelo fato que aquela diferença que teve quando a gente estudou, a gente passou muito tempo sem estudar aquela coisa toda. Embora no banco não se pare nunca de estudar, ta sempre se fazendo curso... então o quê que acontece?... a dificuldade era essa porque tem algumas coisas que ficaram pra trás e que então a gente.... algumas disciplinas a gente encontrou a maior dificuldade. Matemática então? Essa foi terrível. Porque eu estudei muita coisa há muito tempo atrás que já não lembrava mais. Então nós contratamos... nós contratamos não... nós tínhamos um colega que era professor de estatística na Ufma, ele sabia muita matemática, então ele nos auxiliou, nos dava aula. Todas as noites a gente tinha aula com ele. Foi isso que fez a gente superar as dificuldades (AD8).

No meu caso específico, vamos dizer assim, eu sou mãe de três filhos, né? E tinham os outros dois que eram pequenos e sempre eram o empecilho pra mim fazer uma faculdade. Por conta do trabalho o dia inteiro, aí a noite ficava praticamente impossível sair. Não tinha com quem deixar as crianças. Por que que eu digo que não tinha com quem deixar as crianças? Porque no caso a minha família não mora aqui. Então eu não tinha uma pessoa a noite em casa. Então a metodologia a distância foi o que fez a me levar até o final do curso (AD11).

No começo do curso eu encontrei dificuldades porque.... quando eu entrei no curso eu ainda não tinha me formado ainda. Então era complicado pra mim porque...oh! eu ainda não tinha me formado, ainda não tinha concluído o ensino médio e eu ainda fazia o terceiro ano. E lá na escola que eu estudava, principalmente no primeiro período, eu tinha aula à noite na escola. Eu tinha aula pela manhã e pela noite. E tinha, na Uema, aula à noite também (AP1).

O preconceito, por sua vez, também aparece como uma dificuldade a ser suplantada pelos alunos do curso a distância em relação ao curso presencial, tal como é apontado no seguinte trecho:

E também eu olhei a grade curricular do presencial e tinha muita coisa a ver com o a distância. Então eu relacionei assim: não importa se eu estou fazendo um curso a distância. Porque sempre existiu essa barreira. Então como a gente queria superar, mostrar pro presencial que a gente também poderia chegar lá. Então também teve esse incentivo. Principalmente no dia da prova do Enade (AD3).

Finda a apresentação dos resultados e discussões, faz-se necessário reavaliar o modelo de pesquisa inicial. Ao modelo de pesquisa inicial foram acrescentados três novos componentes, Trabalho e estágio na dimensão Perfil do egresso, Uso das TICs em Estar-em-

rede, e foi substituído o componente Compromisso institucional da dimensão Condições para a permanência por Credibilidade institucional, e saiu o componente Integração acadêmica.

Embora as dimensões e seus respectivos componentes permaneçam iguais para as duas modalidades de curso, a análise de cada componente nem sempre coincide entre os egressos das duas modalidades pesquisadas. O modelo final pode ser dividido em dois: um na modalidade a distância e outro na modalidade presencial. A distinção entre os dois modelos se dá na dimensão Estar-em-rede, pois para os egressos que cursaram Administração na modalidade a distância os três componentes (interação discente, interação docente e uso das TICs) aparecem claramente e foram mantidos no modelo final. Já para os que cursaram na modalidade presencial se destacou somente a interação docente.

MODELO FINAL

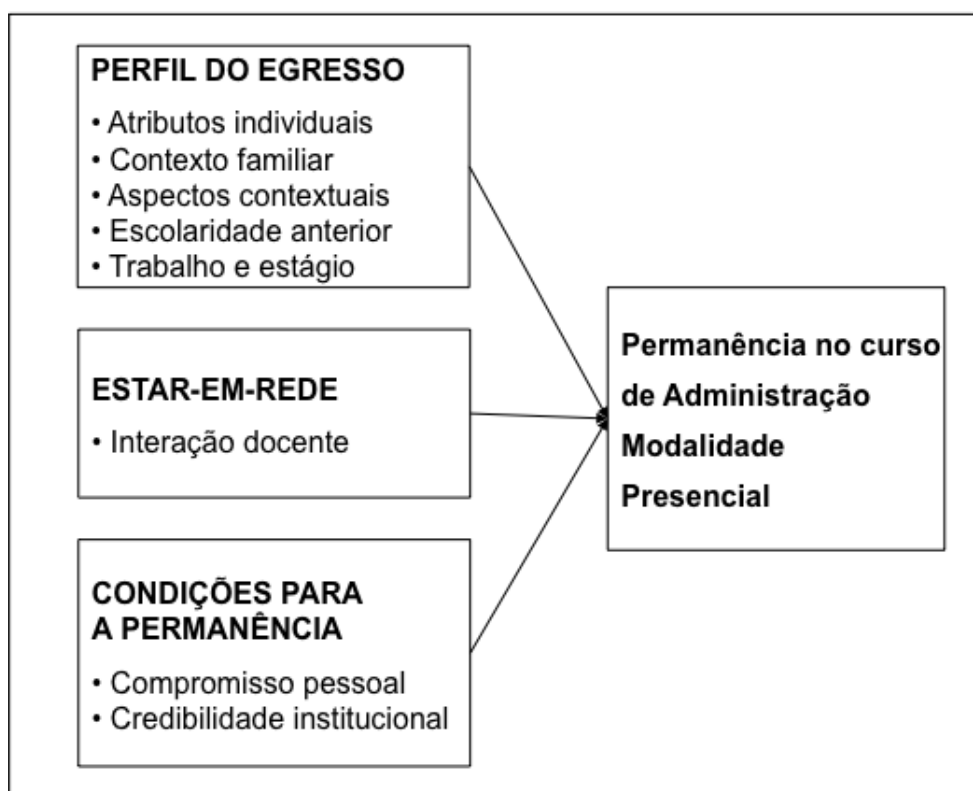


Figura 3 – Modelo de pesquisa final na modalidade presencial

MODELO FINAL

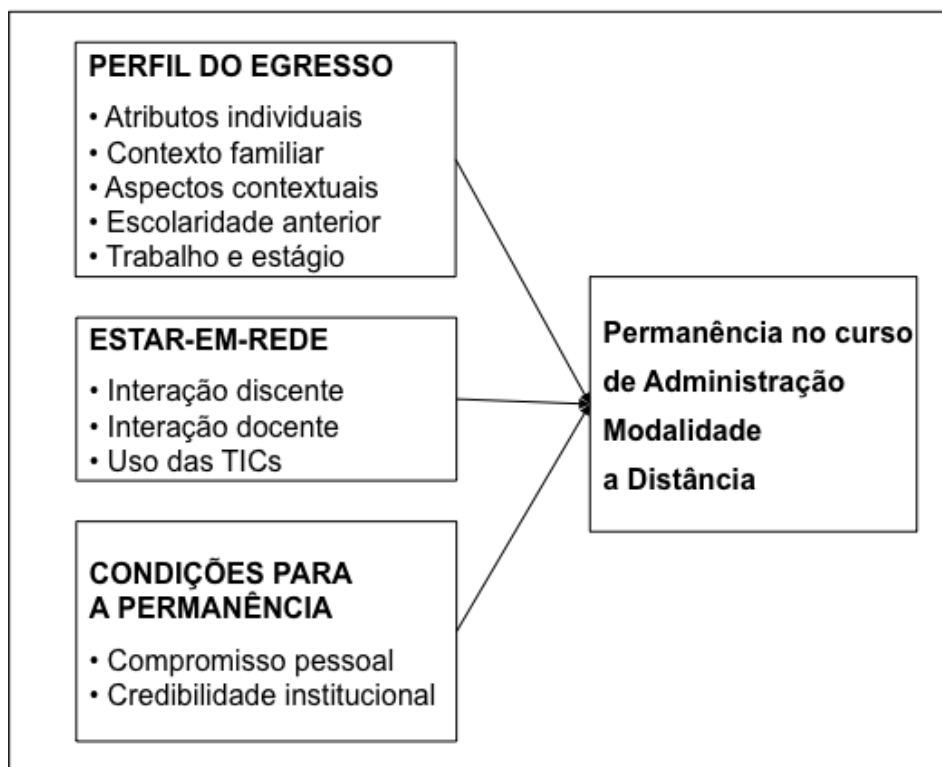


Figura 4 – Modelo de pesquisa final na modalidade a distância

4.5 Olhando os resultados a partir da triangulação dos métodos

No âmbito deste estudo, a autenticação dos resultados foi feita a partir de uma análise de triangulação de métodos, em que foram comparados os resultados obtidos em diferentes métodos para cada uma das dimensões e componentes avaliados. Assim, as análises dos resultados foram apresentadas de tal forma que os resultados obtidos nos diferentes instrumentos (Questionário Socioeconômico e Cultural, Questionário de Avaliação do Curso e Roteiro de Entrevista) eram confrontados na apresentação das respostas. Na mesma lógica, esses resultados também eram confrontados com os dados secundários levantados e com a pesquisa documental.

Essa análise permitiu identificar que em muitos casos as conclusões obtidas eram similares nos diferentes métodos utilizados. Porém, em vários outros componentes identificou-se visível disparidade entre as respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas. Observou-se que, nos primeiros, os alunos se expuseram mais, avaliando e criticando mais abertamente o programa. Já nas entrevistas as críticas foram mais moderadas. Provavelmente essa diferença ocorre em função de os questionários não exigirem nenhuma identificação, enquanto as entrevistas eram presenciais. Mesmo sendo esclarecidos os

objetivos da pesquisa e seu caráter acadêmico e garantindo o sigilo das informações individuais, é provável que o fenômeno da desejabilidade social tenha influenciado mais nas respostas às entrevistas, devido à natureza dessa forma de coleta de dados.

Os alunos de ambos os cursos que responderam aos dois questionários, como não lhes foi solicitada nenhuma identificação, responderam na certeza de que o pesquisador não iria identificar a autoria das respostas. Já no caso das entrevistas, ocorreu um fenômeno distinto. O presente pesquisador era o diretor do curso de Administração na modalidade a distância e professor do curso na modalidade presencial. A diferença dos papéis desempenhados pelo pesquisador em uma e outra situação pode explicar a evidente diferença de transparência nas opiniões e depoimentos dados.

A leitura do corpus dos depoimentos deixa clara essa diferenciação, em que mesmo questões que durante o curso a distância eram alvo de crítica dos alunos, nas entrevistas aparece de forma mais suavizada. Apesar de os participantes serem egressos e não terem mais um vínculo institucional com o diretor (pesquisador responsável pela entrevista), a relação entre eles já estava estabelecida com essas características, o que pode ter comprometido o grau de espontaneidade nas respostas. Evidência disso está em alguns depoimentos em que a resposta dos alunos é iniciada pelo vocativo “professor”.

No caso das entrevistas com os alunos da modalidade presencial, isso aconteceu em menor grau, uma vez que o pesquisador foi professor deles em apenas uma disciplina ou em alguns casos nem chegou a conhecê-los previamente como docente. Nessa situação, a relação entre entrevistador-entrevistado ficava menos presa a configurações de poder, reduzindo as chances de viés por desejabilidade social.

Além dessa análise geral que aponta para a importância de, em todas as dimensões e seus componentes, atentar para as diferenças de respostas a partir dos métodos de investigação utilizados, observou-se que, em algumas temáticas, essas heterogeneidades de opiniões variaram mais em função do método. Todas essas observações e críticas foram elencadas ao longo do processo de apresentação dos resultados de cada dimensão e seus componentes e discutidas em cada item

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção final da tese apresenta as principais conclusões da pesquisa, as possíveis contribuições teóricas e práticas da mesma, bem como as limitações do estudo e uma sugestão de agenda para a continuidade das pesquisas nessa temática. A análise das conclusões levou em conta os resultados empíricos obtidos e a sua comparação com a literatura revisada.

De acordo com o referencial teórico deste estudo, no que tange às temáticas de permanência, retenção e evasão de alunos de graduação, a integração social foi primeiramente descrita pelo Modelo do Processo de Abandono de Spady (1970) e posteriormente absorvido pelo Modelo de Integração do Aluno de Tinto (1975), modelo este norteador da presente tese. A partir do modelo de Tinto (1975), foram considerados, na presente pesquisa, três conjuntos de variáveis que podem explicar a decisão de abandono: (i) perfil do egresso (contexto familiar, atributos individuais e escolaridade anterior); (ii) condições para a permanência (integração acadêmica e performance em notas); e (iii) estar-em-rede (interações entre grupos de colegas e com professores).

Como preconizado quando definido o problema dessa tese, a intenção era, sob uma perspectiva da psicologia positiva, modificar a ênfase de análise da evasão (alvo de vários estudos e pesquisas na área) para uma ênfase no sucesso do aluno e na sua permanência no curso até a diplomação. Para tanto, tomou-se, como unidade de observação, egressos que concluíram o curso e não alunos evadidos, considerando uma amostra que contemplou egressos da modalidade a distância e da modalidade presencial de um mesmo curso superior de graduação. O estudo de caso recaiu sobre o curso de Administração da Uema em São Luís do Maranhão, sendo feita uma análise comparativa dos egressos das duas modalidades.

Respondendo ao problema proposto na tese, os resultados apontam indícios de que a interação social influencia positivamente a permanência dos alunos de ambas as modalidades (presencial e a distância) a concluírem seus cursos durante o tempo regular de graduação. O objetivo final deste trabalho consistia em avaliar se a integração social influenciou positivamente na formação de uma “comunidade acadêmica de alunos” nos dois cursos de Administração, como decorrência da gestão do processo ensino-aprendizagem, intermediado por redes sociais conectadas ou não a comunidades virtuais, permitindo a permanência dos alunos no curso até sua diplomação. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, foram estabelecidos quatro objetivos intermediários.

O primeiro objetivo levou à busca de referencial para categorizar os procedimentos (implícitos) de gestão acadêmica dos cursos, coerentes com as teorias educacionais vigentes, destacando-se quatro teorias educacionais: Comportamentalismo, Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo. Como proposta desse estudo, abandonam-se os postulados do Comportamentalismo, enfatiza-se o aceite do Cognitivismo e do Construtivismo como arcabouços necessários tanto à educação presencial, quanto à educação a distância de cursos superiores de graduação. Em relação ao Conectivismo, que vislumbra a construção do conhecimento em rede, tendo como aporte a internet, conclui-se que o mesmo ainda está sujeito à aceitação como corpo de teoria. Não há dúvida, contudo, que a rede das redes tem um papel real de repositório de conteúdo e de aplicações capazes de gerar, de forma cooperativa e colaborativa, a construção do conhecimento. A disposição cada vez mais intensa de grandes universidades internacionais em disponibilizar seus conteúdos na Internet confirma esse papel da rede.

Na análise desse primeiro objetivo intermediário observa-se que o Cognitivismo, o Construtivismo e o Conectivismo oferecem contribuições para a gestão acadêmica dos cursos e para a compreensão do fenômeno da permanência dos alunos em cursos de graduação, uma vez que essa permanência está associada ao perfil do egresso, às condições de permanência (relacionadas à instituição) e à integração social. Em função de uma visão histórica preconceituosa e discriminativa em relação à modalidade de educação a distância (em geral decorrente dos meios que essa utilizava no passado), a teoria do Conectivismo passa a ter especial importância. A adoção de redes suportadas por computadores interligados a Internet é capaz de estimular a aprendizagem colaborativa, modificando o foco que anteriormente era para o ensino e privilegiando a construção do conhecimento individual e coletivo.

Assim, essas três teorias estão associadas a um conjunto de práticas de gestão que permitem, em ambas as modalidades, a alternância de momentos presencias e atividades a distância, de convivência social em redes sociais conectadas ou não a ambientes virtuais de comunicação e aprendizagem. Acredita-se que será cada vez menos frequente salas de aula convencionais e bibliotecas amontoadas de livros sem uso nas estantes. A tendência da educação está em livros eletrônicos, ambientes de palestras e conferências, laboratórios informatizados com acesso de banda larga a banco de dados de conteúdos, independentemente da modalidade de educação adotada. Portanto há uma tendência de entendimento e aceitação da *blended learning* (modalidade de educação bimodal ou

semipresencial), que implica uma gestão acadêmica focada na construção do conhecimento colaborativo suportado por redes de computadores.

O segundo objetivo intermediário dessa tese era: identificar aspectos psicossociais nas relações educacionais dos cursos. Os resultados dessa tese confirmam que os aspectos psicológicos e sociológicos permeiam os ambientes educacionais. Como se pode constatar, a psicologia está presente nas teorias educacionais onde estão enraizados os estudos sobre o ensino, a didática, a pedagogia e as disfunções dos alunos, e também procura entender e explicar como se processa a educação de jovens e adultos, por meio da andragogia, da heutagogia, e de novas formas de aprendizagem, baseados nos avanços da neurociência e na busca das virtudes e potencialidades humanas. O objeto da sociologia deixa de ser somente os grupos sociais, para abranger a análise das redes sociais, conectadas ou não por tecnologias da informação e comunicação. A análise dos resultados de dados secundários e documentais e do estudo de campo dessa tese confirma que os aspectos psicológicos e sociológicos permeiam os ambientes educacionais. Isso pode ser visto pelas próprias dimensões relacionadas à permanência no curso em ambas as modalidades (perfil do egresso, condições de permanência e estar-em-rede), que são aspectos que dizem respeito aos fatores psicossociais nas relações educacionais dos cursos.

O terceiro objetivo intermediário do estudo era identificar os fatores que estimularam a permanência dos alunos nos cursos. Para o alcance desse objetivo, foram consideradas as dimensões que estimularam a permanência dos alunos de ambas as modalidades no estudo de caso do referido curso. Os resultados permitiram identificar que o aporte teórico e o modelo inicial de Tinto (1975) tinham grande contribuição nas explicações dessa permanência. Foram identificados, além do modelo de Tinto (1975), dezoito outros modelos teórico-empíricos que balizam a literatura de estudo e que, em menor grau, contém variáveis que corroboram os achados da presente pesquisa. Contudo, fica evidente na análise dos dados que as variáveis relacionadas à permanência no curso em ambas as modalidades agrupam-se nas dimensões perfil do egresso, condições de permanência e estar-em-rede.

Finalmente, o quarto e último objetivo intermediário da tese era analisar as interações sociais decorrentes da utilização de redes sociais mediadas ou não pelas tecnologias da informação e comunicação. Os resultados da presente pesquisa mostram que as interações sociais têm papel preponderante na permanência dos alunos de graduação em Administração, em ambas as modalidades, com maior destaque na modalidade a distância. O incentivo dos colegas e a interação com professores foram aspectos mencionados pelos egressos da educação a distância e da modalidade presencial, sendo que na primeira o tutor

ocupa papel central na intermediação da relação do aluno com a instituição. Nesse sentido, em ambos os modelos finais resultantes dessa pesquisa (um para cada modalidade), constam aspectos de interações sociais na dimensão estar-em-rede, contudo, foi justamente nessa dimensão que se encontrou a maior diferença entre as modalidades. Enquanto os egressos da educação a distância apontam a interação discente, o uso das TICs e a interação docente como componentes essenciais para a permanência, os egressos da modalidade presencial apontam como relevante apenas o último componente.

A seguir estão detalhadas as principais conclusões obtidas neste estudo, como contribuições para nortear, a partir desses resultados, a gestão acadêmica de cursos de Administração, nas modalidades presencial e a distância. Esta análise será feita a partir das dimensões decorrentes da Análise de Juízes, destacando-se os componentes e suas variáveis mais significativas. Essas análises consideram tanto o modelo inicial de pesquisa proposto quanto o modelo final resultante e decorrente dos acréscimos e retiradas de variáveis.

A primeira dimensão definida pelo modelo de pesquisa é o perfil do egresso, composto por: atributos individuais, contexto familiar e escolaridade anterior, e trabalho e estágio. As principais conclusões relativas ao perfil do egresso são apresentadas em seguida.

Atributos individuais

- Os egressos das duas modalidades se diferenciam por: sexo, cor/raça, estado civil e idade. O egresso do curso a distância é predominantemente masculino, que se autodeclarou branco ou pardo, a maioria casado e com faixa etária mais elevada (acima de 35 anos), com um perfil de adulto trabalhador e típico de curso a distância. O egresso do curso presencial é predominantemente feminino, se autodeclarou branco ou pardo, é solteiro e jovem (média de 24 anos), com um perfil de estudante e estagiário.

Contexto familiar

- Há uma diferença geracional entre os egressos do curso a distância e do curso presencial. O egresso do curso a distância pertence a uma família de procriação (na maioria dos casos como pais), enquanto o egresso do presencial pertence à família de origem (na condição de filhos).
- Conforme preconiza a legislação que regulamenta a EaD no Brasil, são exigidos como obrigatórios os momentos presenciais dos alunos somente para a avaliação, estágio, defesa de trabalhos de conclusão e usos dos laboratórios. Isso de certa forma facilita a vida acadêmica dos alunos na modalidade a distância, quando submetidos a mudanças de emprego, residência, cidade e até mesmo problemas de saúde seus ou dos seus

familiares. Já os alunos do presencial não têm essa facilidade, pois estão submetidos a frequência mínima obrigatória. Esses problemas acabam por afetar de alguma forma o desempenho acadêmico dos alunos. Esse foi um fato característico aos alunos da modalidade a distância que eram funcionários do Banco do Brasil, que embora sendo um dos financiadores do curso, transferia seus funcionários-alunos, às vezes, para cidades de outros estados que não tinham polos próximos, ocasionando a evasão.

- Quando analisada a escolaridade dos pais dos egressos, constatava-se que no caso dos egressos do curso presencial havia uma manutenção por parte deles do nível escolar, enquanto os egressos da modalidade a distância, devido à baixa escolaridade do seus pais, estavam conseguindo obter uma mobilidade social e econômica pela educação.

Escolaridade anterior

- A maioria dos egressos do curso a distância tem a escolaridade anterior toda feita em escola pública de ensino médio profissionalizante, enquanto a maioria dos egressos do presencial estudou em escola privada.
- A entrada mais tardia na universidade dos alunos da modalidade a distância e a proveniência da maioria de escola pública provavelmente se deva a questões econômico-financeiras. É sabido que a baixa qualidade do ensino público na educação básica dificulta que os egressos desse sistema obtenham êxito nos processos seletivos de universidades públicas. Além disso, muitas pessoas tardam a entrar no ensino superior porque precisam do trabalho para garantir seu sustento. Esses resultados sinalizam, portanto, que a educação a distância está contribuindo para a democratização da entrada no ensino superior de alunos provenientes de escolas públicas.
- Em relação à escolaridade dos pais dos alunos, verifica-se que enquanto os alunos do presencial têm na educação uma forma de manutenção do *status* socioeconômico dos seus pais, os alunos da modalidade a distância estão em pleno processo de ascensão social e econômica pela educação.
- Ao inverter os resultados de acesso ao ensino superior público e gratuito no Brasil, onde o mais comum é que as matrículas sejam preenchidas pelos alunos oriundos da escola privada, a EaD está de certa forma democratizando o acesso à universidade, interiorizando a educação superior e realizando uma inclusão digital “forçada”. Entende-se por inclusão digital forçada a premissa de que para fazer o curso na modalidade a distância os alunos teriam que ter computador e acesso à internet, o que

inicialmente não fazia parte da realidade da grande maioria dos alunos, sendo a situação mais crítica nos polos localizados no interior do estado.

- Corroborando com as variáveis apresentadas pelo modelo de Tinto (1975), foram apontados os seguintes motivos para o abandono de outros cursos de graduação: inadaptação à vida acadêmica, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, distância entre trabalho e local de estudo, estar participando de outro curso de graduação e mudança de cidade.

Trabalho e estágio

- Embora o componente trabalho e estágio não conste no modelo original de Tinto (1975), o mesmo está presente em outros modelos da literatura. E passou a ter importância nesse estudo porque identificou-se que os alunos da modalidade a distância já trabalhavam e continuaram a trabalhar após iniciarem o curso, enquanto os colegas da modalidade presencial não tinham experiência profissional anterior e estavam adentrando no mercado de trabalho como estagiários.
- Para o egresso da modalidade a distância, com perfil de um estudante trabalhador e o entendimento da conciliação entre trabalho e estudo são próprios do aluno autônomo da referida modalidade. Comportamento distinto da maioria dos egressos do curso presencial que consideravam essa condição (trabalhar e estudar) como uma dificuldade.
- Tanto os egressos da modalidade a distância quanto da presencial, em sua maioria, concordaram que as disciplinas do curso serviram tanto para o aprimoramento do seu trabalho quanto para o seu crescimento pessoal. Entretanto, os egressos do curso presencial fizeram observações sobre a falta de atualização e aplicabilidade de algumas disciplinas cursadas.

A segunda dimensão do modelo de pesquisa é o estar-em-rede, formado pelos componentes: uso das TICs, interação docente e interação discente. As principais conclusões em cada um desses três componentes são resumidas em seguida.

Uso das TICs

- Esse componente não se encontra presente em nenhum dos modelos da literatura que foram estudados, haja vista, que são modelos característicos da educação presencial. Surge, portanto, como uma contribuição desse estudo que aplicou tais à educação a distância.

- Outro destaque desse estudo foi a constatação de que todos os alunos da modalidade a distância utilizavam de maneira informal o e-mail para troca de mensagens sobre assuntos relacionados ao curso com os seus colegas e participavam em menor proporção das redes sociais disponíveis na internet. Situação inversa à encontrada para os alunos da modalidade presencial. Isso provavelmente era devido ao fato de que os alunos da modalidade a distância já se sentiam formalmente inseridos em redes sociais dentro do próprio ambiente virtual de aprendizagem.
- Constatou-se também a utilização plena das TICs pelos alunos de ambas as modalidades segundo três formas principais de uso: educacional, social e pessoal. O uso educacional restringia-se à aplicação das TICs como suporte às atividades acadêmicas. Diferentemente, o uso social foi identificado como estar-em-rede e o uso pessoal era direcionado para atividades externas ao ambiente acadêmico, muitas vezes relacionadas a confraternizações e relações de amizade provenientes da convivência no curso.

Interação docente

- Constatou-se que a interação docente é distinta para cada modalidade. Enquanto os egressos da modalidade presencial se restringiam a uma formalidade normativa com seus professores, os egressos da modalidade a distância mantinham uma informalidade nas relações com os seus tutores, chegando ao desenvolvimento de relações de amizade. Esse componente contribuiu, também, para a permanência desses alunos.

Interação discente

- Diferentemente do que se poderia pensar no senso comum, a maioria dos egressos da modalidade a distância participou de grupos de estudo presencial e ainda alegavam que sua participação nesses momentos poderia ter sido maior. Por outro lado, a maioria dos egressos da modalidade presencial não conseguiu formar grupos de estudo e nem sentiu falta desse tipo de participação. Provavelmente esse fato decorra de um comportamento distinto dos dois grupos: de uma necessidade de relações interpessoais para os alunos da educação a distância (pela própria natureza da modalidade) e da falta dessa mesma necessidade para os egressos do curso presencial, uma vez que tais necessidades já seriam supridas pelo convívio diário em sala de aula.
- Foram encontradas, nesse estudo, duas variáveis motivacionais para explicar a interação discente: uma de ordem instrumental que levava os alunos a se reunirem para estudar ou para realização de trabalhos e outra afetivo-social de manutenção das

redes de amizades. Em alguns casos, a motivação instrumental levou-os à motivação afetivo-social, que se manteve mesmo depois de encerrado o curso. Esses elementos motivadores estão mais diretamente envolvidos na permanência dos alunos da modalidade a distância do que dos alunos da modalidade presencial, provavelmente devido ao sistema de matrícula por crédito que não propicia a formação de uma turma única.

A terceira e última dimensão do modelo de pesquisa são as condições de permanência, composta pelos componentes: integração acadêmica, compromisso pessoal e compromisso institucional. Assim como nos casos anteriores, a seguir são brevemente apresentadas as conclusões relativas a cada um dos componentes das condições de permanência.

Integração acadêmica

- O egresso da modalidade a distância percebeu melhor os ganhos do curso para sua cultura geral e formação teórico-prática (talvez por já estar trabalhando), adotando uma atitude durante o curso: de aluno autônomo e independente. Já o egresso do curso presencial ainda considera que o curso deveria exigir mais dele e, talvez por ser um estudante e estagiário, não faziam tantas conexões entre a teoria e a prática.
- A disponibilização dos materiais *on-line* e em meio físico representou um ganho para o processo de aprendizagem, absorvido pelos egressos da modalidade a distância e reclamado pelos egressos do presencial, que também destacaram a falta de uso das TICs.
- Os egressos da modalidade a distância também perceberam melhor a estrutura da gestão acadêmica montada para seu acompanhamento na aprendizagem, enquanto para os egressos do presencial a estrutura acadêmica de apoio ‘mais atrapalha do que ajuda’.
- O controle acadêmico centrado no conteúdo das disciplinas e cumprimento dos planos de ensino é uma decorrência da forma de gerir a EaD e, portanto, mais perceptível pelos egressos da modalidade a distância que pelos do presencial. Isso decorre em parte da ação dos professores e, na EaD, também dos tutores.
- A própria concepção do modelo de EaD “obriga” o professor a elaborar os livros-texto, as videoaulas, os materiais complementares, as questões de discussão nos fóruns, além da própria construção do conhecimento cooperativo e colaborativo mediado pelo computador. Enquanto no presencial o professor se prende somente a

indicar bibliografia, separar textos para serem copiados pelos alunos objetivando a realização de trabalhos em grupo.

- Por fim, cabe ressaltar que, em relação às dificuldades encontradas pelos egressos de ambas as modalidades, as mesmas podem ser categorizadas como: tecnológicas, pessoais, didáticas e até preconceituosas em relação à modalidade a distância.

Compromisso pessoal

- No que diz respeito à percepção do aluno sobre a permanência no curso, quatro variáveis podem ser destacadas: determinação (compromisso pessoal inerente ao aluno), incentivos externos (provenientes da família, amigos e tutores), identificação com o curso (vocação) e oportunidade no mercado de trabalho. Cabe destacar uma quinta variável encontrada somente para os alunos da modalidade a distância, qual seja: a necessidade de ter um curso superior.

Compromisso institucional

- Em relação ao componente compromisso institucional, a percepção dos egressos de ambas as modalidades teve enfoque de credibilidade institucional da Uema para com a sociedade.
- Os egressos da modalidade a distância se identificaram mais com a universidade que os egressos do presencial, ao ponto de aconselharem amigos e conhecidos a fazer o curso. Já os egressos do presencial se identificaram menos com a instituição e com o curso principalmente em função de problemas decorrentes de infraestrutura, da gestão acadêmica e problemas operacionais. Talvez tais limitações sejam mais perceptíveis para aqueles que convivem presencialmente com a instituição do que para os seus colegas da modalidade a distância.

Apesar de não ter sido utilizada a variável performance em notas do modelo original de Tinto (1975) no estudo de campo, foi possível demonstrar seus resultados utilizando-se os dados secundários de notas do Enade. Nesse caso consideraram-se as notas da população da qual fazem parte os participantes desse estudo, nas duas modalidades (presencial e a distância).

Performance em notas

- Comparando alunos das modalidades a distância e presencial do curso de Administração em todos os polos onde existe um campi da Uema com um curso presencial, observou-se maior performance em nota do Enade do curso a distância. Esse resultado reforça a ideia de que a diferença de desempenho não se deve a

distinção de localidade do curso e nem de origem dos alunos, pois em todos os casos observou-se uma diferença positiva favorável à modalidade a distância. É importante destacar que a nota do Enade seria um elemento mais fidedigno para a comparação de performance, uma vez que a mesma provém de um agente avaliativo externo, que aplica a mesma prova para os públicos de ambas as modalidades.

Pretende-se enfim destacar as contribuições teóricas para a academia e as contribuições práticas para os gestores acadêmicos das duas modalidades. Como contribuição teórica da presente tese, apontam-se três visões filosóficas com enfoques diferentes sobre educação, que podem conviver harmonicamente integradas tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. O Cognitivismo, o Construtivismo e o Conectivismo se interrelacionam, embora apresentem concepções distintas de aprendizagem, que podem ser bem aproveitadas na gestão acadêmica de cursos superiores, principalmente quando cada vez mais se tem consciência da unicidade da educação que pode ter em seu bojo momentos presenciais e momentos a distância, sem ênfase em nenhum deles. Essa é a proposta vislumbrada pelo *blended learning* como tendência futura para educação superior, maximizando as vantagens da aprendizagem colaborativa com as diversas formas de distribuição de conteúdos pela internet.

Enquanto não se alcança a unicidade de educação proposta pelo *blended learning*, pode-se separar as contribuições para cada modalidade. Podem ser considerados fatores como a idade do aluno, pois cada modalidade atende a públicos-alvo distintos com características e comportamentos diferentes amplamente estudados na educação, mas que, algumas vezes, ainda são objetos das mesmas estratégias de gestão educacional. Outra diferenciação a ser considerada está relacionada ao aluno ter ou não experiência junto ao mercado de trabalho, pois a maioria dos alunos que ingressa na universidade pública é oriunda do ensino médio privado, sem profissionalização e não trazem nenhuma experiência profissional em seu currículo e, portanto, sentem mais dificuldade em interligar as teorias apresentadas em sala de aula com a prática do trabalho. Uma vez que esse fato é conhecido, ele precisa passar a ser considerado tanto nos estudos da área como na gestão de cursos de graduação.

Outro ponto a destacar é a institucionalização da educação a distância nas universidades que já praticam essa modalidade, pois o estágio atual da EaD no Brasil ainda é de fomento e financiamento. A falta dessa institucionalização tem como consequência o uso de normas da modalidade presencial em cursos de educação a distância. Nesse sentido, o fato de se desenvolver uma pesquisa comparativa das condições de permanência e conclusão de

curso nas duas modalidades permite mudanças nas estratégias de gestão com possíveis ganhos tanto os cursos presenciais quanto para os cursos a distância.

A institucionalização da EaD também passa pela definição do papel de um dos seus principais atores: o tutor. Hoje, com o fomento da educação a distância pela Universidade Aberta do Brasil nas universidades públicas, o tutor é somente um bolsista ainda sem reconhecimento de sua função docente, mas que foi destacado, nesse estudo, pelos alunos da modalidade a distância, como um dos elementos de grande importância para a sua permanência até a diplomação. Nesse sentido, a revisão do papel do tutor pode ser mais uma contribuição para a gestão da EaD derivada dos resultados dessa pesquisa.

Acredita-se também que uma estratégia coerente para a institucionalização da educação a distância nas universidades deveria partir da adoção massiva das tecnologias da informação e comunicação como suporte às atividades acadêmicas tanto para professores quanto para alunos. Isso provavelmente ampliará a aderência dos professores em relação à parte instrumental praticada na EaD, contribuindo para o rompimento de uma visão preconceituosa que muitas vezes ainda existe sobre essa modalidade.

Uma proposta interessante seria a realização de mais momentos presenciais para a modalidade a distância, visando incentivar a interação com o grupo de colegas e o sentimento de pertencimento à instituição. Da mesma forma, os alunos da modalidade presencial deveriam ser estimulados a utilizar as ferramentas tecnológicas da aprendizagem colaborativa para o estudo e o desenvolvimento de trabalhos em grupo. Assim, poder-se-ia, a partir dos resultados da pesquisa, recomendar o incentivo aos professores da modalidade presencial a disponibilizarem na internet os conteúdos de suas aulas e os materiais de apoio de sua disciplina.

Tendo sido apresentados os principais resultados e contribuições dessa pesquisa, cabe, por fim, apresentar os comentários sobre as limitações observadas e vivenciadas pelo pesquisador ao longo do estudo e durante a operacionalização do processo metodológico, assim como a proposição de uma agenda de pesquisa sugerida para futuros estudos.

Entre as limitações desse estudo pode-se destacar a presença como entrevistador, do próprio pesquisador, que na qualidade de diretor do curso de Administração a distância e professor de uma disciplina ministrada aos alunos do curso presencial de Administração, pode ter, de alguma forma, “intimidado” as respostas naturais e espontâneas dos participantes, sobretudo dos egressos da modalidade a distância.

Outra limitação, até mesmo pela falta de tempo e de recursos, foi a utilização de uma abordagem de caso única somente para o Campus da Uema em São Luís. Cabe ressaltar

que, para efeitos de comparação, era nesse campus ou polo que estavam sendo ministrados os dois cursos com maioria expressiva de alunos. Para ampliar o espectro de alcance dos resultados dessa pesquisa é necessário que sejam realizados estudos mais aprofundados, inclusive comparando com a realidade de outras IES.

Assim, a pauta de pesquisa inicia-se com a proposição de estender esse estudo para outras IES participantes do projeto piloto da UAB, que possuam no mesmo campus ou polo um curso de Administração nas duas modalidades. Outra pauta também seria expandir o estudo para os polos além da capital, na mesma condição de comparação, buscando por semelhanças e diferenças que possam surgir.

Outra visão desse mesmo estudo também poderia ser feita para comparar os resultados oriundos dos cursos de Administração com outros de várias IES que possuam em seu portfólio outros cursos nas duas modalidades e nos mesmos polos. Também seria interessante completar um estudo com todas as variáveis de um modelo de evasão como o de Tinto (1975) ou uma pesquisa comparativa de vários modelos em conjunto.

Uma contribuição específica poderia advir da aplicação de uma pesquisa sobre permanência na graduação feita por ocasião do Enade a diferentes IES, independentemente da modalidade presencial ou a distância. O fato de a pesquisa ser feita pelo Enade evitaria o viés de influência do pesquisador. Enfim, são muitas as possibilidades de novas pesquisas, pois o presente estudo representa apenas um passo pequeno numa trajetória que carece de muitos e largos passos.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em cursos via internet: explorando variáveis explicativas, *Revista de Administração de Empresas Eletrônica*, n. 5, v. 2, Art. 17, jul./dez. 2006.

ALAVA, Séraphinet al. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ABED. **Censo EAD.BR** – Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcine de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Barros Maciel (Org). **A educação a distância** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, vol.31, n.113, pp. 1319-1335, 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Barros Maciel (org). **A educação a distância** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDRADE, Amanda Ferreira Aboud de. **Análise da evasão no curso de Administração a distancia – Projeto-piloto UAB**: um olhar sobre a gestão. 2010.132f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de cursos de Administração**: metodologia e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes e MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v.14, n.52, p. 365-382, 2006.

ANGELINO, L.M.; WILLIAMS, F.K.; NATIVIG, D. Strategies to engage online students and reduce attrition rates. **The Journal of Educators Online**, v. 4, n. 2, 2007.

ARETIO, Lorenzo G.. Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* Vol. 5, n. 2, diciembre, 2002, p.9-36.

ARULAMPALAM, W.; NAYLOR, R.A.; SMITH, J.P. Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: cross-section and time-series analysis for UK university students. **Economics of Education Review**, v. 24, p. 251–262, 2005.

ABED. A EAD em 2010 comparada à educação presencial. In: **Censo EAD.BR** – Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson, 2010.

ARIEIRA, J. O.; DIAS-ARIEIRA, C. R.; FUSCO, J. P. A.; SACOMANO, J. B.; BETTEGA, M. ODETTE. P. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 17, n. 63, Rio de Janeiro, abr./jun. 2009.

ASTIN, A. W. **Four critical years**. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

ASTIN, A. W. **Achieving academic excellence**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985

ATLASTI. **The qualitative data analysis software**. Disponível em: <<http://www.atlasti.com/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

AVA. Disponível em: <<http://ava.nead.uema.br/moodle/login/index.php>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

AVÍZ, Francimar Silva de; SILVA, Maria Alves da. **Educação a distância** – uma abordagem de ensino-aprendizagem, referenciando o SENAC do Pará. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade do Amazonas, Manaus. 2001.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

BANCO DO BRASIL. Universidade Corporativa do Banco do Brasil –. **Relatório da Pesquisa sobre Evasão**. Brasília: UniBB, 2007

BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo. Softwares em pesquisas qualitativas. In: BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; GODOI, Christiane Kleinubing; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, H. P. P.; SILVA, J. M. Fatores de evasão em cursos a distância: relato de pesquisa sobre evadidos do curso “leitura instrumental em inglês a distância” no IFF, RJ. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.7, n.2, dez. 2009.

BASTOS, Maria Inês. O desenvolvimento de competências em TICs para a educação na formação de docentes para América Latina. Brasília, 27 e 28 de abril de 2010. In: **O impacto das TICs na Educação**. Unesco.

BAUER, M. W. (2010). *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, Marin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes, 2010.

BAUER, Marin W.; GASKELL, George; ALLUN, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Marin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAYMA, Fátima. Considerações sobre a educação a distância no ensino superior: a experiência da Fundação Getúlio Vargas. In: _____. **Desafios da educação**: contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

BEAN, J. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. **Research in Higher Education**, v.12, p.155-187, 1980.

BEAN, J. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. **The Review of Higher Education**, v. 6, p. 129-148, 1983.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. . A conceptual model of nontraditional student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Paixão de aprender**, n.5, p. 18-23, 1993.

BELLONI, M. L. **O que é média-educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BERCHT, M. **Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas**. 2001. Tese (Doutorado de Informática) - Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BERGE, Z. L.; MROZOWSKI, S. Review of research in distance education, 1990-1999, **The American Journal of Distance Education**, v. 15, n. 3, p. 5-19, 2001.

BERGER, J. B.; LYONS, S. Past to present: A historical look at retention. In Seidman, A. (Ed.). **College student retention: Formula for student success**. Praeger Press, 2005

BERNAL T., C. A. **Metodología de la investigación para administración y economía**. Santa Fé de Bogotá: Pearson, 2000.

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BLUMER, Herbert George. **Symbolic interactionism: perspective and methods**. New Jersey: Prentice-Hall, 1969.

BOEIRA, Sérgio Luís; VIEIRA, Paulo Freire. Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura multidisciplinar. In: MELO, Rodrigo bandeira de; GODOI,

Christiane Kleinubing; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Presidência da República, 2008.

BRAXTON, J.M.; SULLIVAN, A; JOHNSON, R.M. . Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (ed.). **Higher Education Handbook of theory and research**. vol. 12. NY, USA.: Agathon Press, 1997.

CABRERA, A.F.; CASTAÑEDA, M.B.; NORA, A. The role of the finances in the persisting process: A structural model. **Research in Higher Education**, v.33, p. 571-593, 1992.

CAPES. **Edital nº 01, de 27 de abril de 2009**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/2617>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

CARO GONZÁLEZ, F. J.; DÍEZ DE CASTRO, E. P. Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de La empresa. **Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa**, v. 11, n. 2, p. 45-58, 2005.

CARR, S. **As distance education comes of age, the challenge is keeping the students.** The Chronicle of Higher Education, 2000.

CARVAJAL, Diógenes. The Artisan's Tools. Critical Issues When Teaching and Learning CAQDAS. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**, v.3, n. 2, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2). São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CEDERJ. Consórcio Cederj – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.cederj.edu.br>. Acesso em: 17 jul. 2010.

CEE. **Parecer nº. 246/98 do Conselho Estadual de Educação do MA**. São Luís: CEE, 1998.

CHRISTOPHER, J. C. **Situando a psicologia positiva**. In: SNYDER, C. R. ; LOPEZ, S. J. Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Sistema de Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COELHO, M. L. A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet”. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, A. L. **Evasão dos cursos de graduação da UFGRS em 1885, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFGRS, 1991.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem**. Cuiabá: Uniciência, 1999.

DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIRR, P. J. Distance education policy issues: Towards 2010. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. **Handbook of Distance Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 461-470, 2003.

DOHERTY, W. An analysis of multiple factors affecting retention in Web-based community college courses. **Internet and Higher Education**, v.9, p. 245–255, 2006.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. **Estudios pedagógicos** 23: 7-27, 2007.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FAVERO, Rute Vera Maria, **Dialogar ou evadir: Eis a questão!:** Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 2, dez., 2006.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato e MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão Crítica*, v.15, n.1, p. 35-44, Porto Alegre, 2002.

FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. Managing learning in virtual setting: the role of contexto. Portugal: Universidade de Coimbra, 2006.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Barros Maciel (Org.). **A educação a distancia** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FISHBEIN, M., AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior:** an introduction to theory and Research. MA, EE.UU.: Addison-Wesley, Reading, 1975.

FLORENZANO, Lúcia da Costa. **A avaliação praticada pelo Inep/MEC na gestão acadêmica de cursos superiores:** um estudo de caso da percepção dos gestores do cursos de Administração da Faculdade Ideal. 2010. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, 2010.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 17 fev. 2010.

FRADKIN, Alexandre. **História da televisão pública/educativa.** 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.org.br/arquivos/HistoriaTVEducativa.doc>>. Acesso em: 13 out, 2008.

FRAGA, Valderéz Ferreira. **Gestão pela formação humana:** uma abordagem fenomenológica. Barueri: Manole, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Coleção Leitura.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e permanência de estudantes. **Ecco**, São Paulo, v.II, n.I, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FREITAS, M. T. A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: **Psicologia da Educação**. São Paulo, PUCSP, n.10, p. 9-28, 2000.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Fórum Estadual Extraordinário da UNDIME, São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: UNDIME, 2009.

GALINKIN, Ana Lúcia; ZAULI, Amanda. Identidade social e alteriidade. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (Orgs.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARTON, L. et al. Studying online social network, **Journal of Computer Mediated Communication**, n. 3, v. 12, 1997.

GIBSON, William. **Neuromancer 25**. São Paulo: Aleph, 2008.

GIUSTA, Agneta S. concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: **Educ. Ver.** Belo Horizonte, v.1, p. 24-31, 1985.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; GODOI, Christiane Kleinubing; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOOGLE. **Ad Planner Top 1000 Sites**. 2010. Disponível em: <<http://www.google.com/adplanner/static/top1000/>>. Acesso em: 27 jun 2010.

GUERRA, I. C. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. Lisboa: Principia, 2006.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: SENAC, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e verdade**. 1. A questão fundamental da filosofia. 2. Da essência da verdade. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOLDER, B. An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. **Internet a Higher Education**, v. 10, p. 245-260, 2007.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios de participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

IBOPE. Disponível em: <www.ibope.com.br>. Acesso em: 23 jun 2010.

Ibope Nielsen Online. (2012). Acesso em domicílios ou no trabalho: Brasil - março e abril de 2012. Recuperado em 20 junho, 2012, de <http://www.ibope.com.br>

IDC Brasil. www.idclatin.com Release 2012. Recuperado em 20 junho, 2012, de <http://www.idclatin.com>

KAMENS, D. H. . The college "charter" and college size: Effects on occupational choice and college attrition. **Sociology of Education**, v. 44(summer), p. 270-296, 1971.

_____. Colleges and elite formation: The case of prestigious American colleges. **Sociology of Education**, v. 47(summer), p. 354-378, 1974.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KASTRUP, V. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, N.; PELLANDA, E. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 38-54, 2000.

KEEGAN, D. On Defining Distance Education. In: SEWART, D. et al. **Distance Education: International Perspectives**. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin'S, 1893.

KEMBER, D. **Open learning courses for adults: a model of student progress**. Enlenwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **12o Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2005.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2009.

KIPNIS, B. **A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão**. Universidade de Brasília, 1999.

LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVY, Y. Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. **Computres & Education**. v. 48, p. 185-204, 2007.

LORDSLEEM, Narcísia Leopoldina Cavalcanti et al. A Gestão Universitária: estudo de caso de uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior. In: V Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia SEGeT, Anais... 2008.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. Revista Cont. Fin. – USP, São Paulo: n. 37, 2005.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto, **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, p. 113-131, 2004.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Silvia Krueger. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. 2004. Disponível em: <http://posead.universidadevirtual.br/mod/resource>. Acesso em 16/09/07.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. Acoplamento tecnológico e cognição. In: MATTELART, Armand. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.

MATIAS-PEREIRA et al. Um estudo de caso do processo de institucionalização e gestão do curso piloto de graduação em administração da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC. XXXI Enanpad, 2007. **Anais...** Rio de Janeiro, 22 a 26 set. 2007.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCNEELY, J. H. . College student mortality. U.S. **Office of Education**, Bulletin 1937, n. 11. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1937.

MEC. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**, 2010. Brasília: Inep/Deed, 2011.

MEC. ENADE 2009 – Relatório de Curso, Universidade Estadual do Maranhão, no município São Luís, curso de Administração. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília: Andifes/Abruem/Sesu/MEC, 1997.

_____. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras.** Brasília: MEC, 1994.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Referencias orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares.** Brasília: MEC/Sesu, 2010.

_____. Portaria Normativa N. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

_____. Inep/Daes/Sinaes. Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília: MEC, 2012.

_____. Seed. Referenciais de qualidade para a educação a distância. Brasília: MEC, 2007.

_____. SESu. **Portaria nº 2.216, de 11/10/2001.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Exame Nacional de Cursos – 2005/2006.** Brasília: Inep, 2007.

_____. **Exame Nacional de Cursos – 2007/2009.** Brasília: Inep, 2010.

_____. Exame Nacional de Cursos – 2005/2006. Brasília: Inep. 2007

_____. Censo da educação superior - 2010. Brasília: Inep/Deed. 2011.

_____. Recuperado em 20 de abril, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/>

_____. Censo da educação superior - 2007. Brasília: Inep/Deed. 2007.

MEIRELLES, F. **Pesquisa administração de recursos de informática. 21.ed.** São Paulo: FGV, 2010.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. G.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel. et al. **Gestão da educação a distância (EaD):** noções sobre planejamento, organização, direções e controle da EaD. Vertentes, São João Del-Rey, n. 35, 2010.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 3, p. 41- 50, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? Cadernos ANPAE, n. 4, 2007.

MOLINA, José Luis. **El análisis de redes sociales:** una introducción. Barcelona: Bellaterra, 2001.

MONTMARQUETTE, C.; SMONTMARQUETTE, S.; HOULE, R. The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. **Economics of Education Review**, v. 20, p. 475–484, 2001.

MOODLE. Disponível em: <<http://moodle.org/>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distancia:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 2011.

MORGENSTERN, E. Ambientes Virtuais de Aprendizagem e concepções de ensino intersubjetivas. In: PEREIRA, A. Ambientes virtuais de aprendizagem: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

NASCIMENTO, A.R.A., & MENANDRO, P.R.M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. Estudos e Pesquisas em Psicologia 6, v. 2, p.72-88, 2006.

NETTO, A. A. O. **Novas tecnologias & universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial – desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

NORIEGA, José Angel V. et al. Bem estar subjetivo em estudantes universitários paraibanos. In: FERNANDES, Sheyla C. S. et al. **Psicologia social**: perspectivas atuais e evidências empíricas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NUNES, Ivonio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Barros Maciel (Org). **A educação a distancia**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed.. São Paulo: Scipione, 2003.

OZORIS, Marcus Vinicius Pasini. **Tecnologia e educação**: um estudo sobre a TV escola no Estado do Amazonas. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PARK, Han Who; THELWALL, Mike. Rede de hyperlinks: estudo da estrutura social na internet. In: DUARTE, Fabio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PALLOFF, R. M. ; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para se trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAULA, Maria Fatima de; VARGAS, Hustama Maria. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo, **Revista Argentina de Educación Superior**, ano 2, n. 3, jul, 2011.

PASQUALI, Luiz. Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM, 1999.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C. Ambientes virtuais de aprendizagem. In PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, p. 2-22. 2007.

PEREIRA, José Tomaz Vieira. Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. **Avaliação**, Campinas, v, n2, p.23-32. ISSN 1414-4077, dez.1996.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. Problemas de psicologia genética. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PICARD, R.W. et. al. Affective Learning A Manifesto. **BT TechnicalJournal**, v. 22, n. 4, p. 253-269. oct. 2004.

PNAP. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>. Acesso em: 17 fev. 2010.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar**. 1995. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UEMA. **Pró-Reitoria de Graduação**. Universidade Estadual do Maranhão, 2010.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

RITTER, A. L. F. R. **Aprender a ter esperança: construção, implementação e avaliação de um programa para o 4º ano do 1º ciclo de escolaridade**. 2011. 106f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa.

ROMISZOWSKI, A. J. Aspectos da pesquisa em EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, p. 422-434, 2009.

ROSSI, Luciana. **Causas da Evasão em Curso Superior a Distância do Consórcio da Universidade Aberta do Brasil**. 2008. 79 f. Trabalho de conclusão de Curso em Pós-Graduação Lato Sensu, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

ROVAI, A.P. Building classroom community at a distance: a case study. **Educational Technology Research and Development Journal**, v. 49, n.4, p. 35–50, 2001.

ROVAI, A.P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **Internet and higher education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

RUTTER, M. **Psychosocial resilience and protective mechanisms**. *Am J Orthopsychiat*, 57(3):316-31, 1987.

SANTANA, Elaine Barbosa. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v.18, n.69, p. 737-759, 2010.

SANTORO, Flávia Maria; BORGES, Marcos R. Silva; SANTOS, Neide. Um framework para estudo de ambientes de suporte à aprendizagem cooperativa, **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 4, 1999.

SANTOS, Eliane Maria dos; NETO, José Dutra de Oliveira. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Revista Paidéi@**, Unimes Virtual, v. 2, n. 2, p.10, 2009.

SATHLER, L. Gestão de novas tecnologias no contexto educacional. In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. **Novas tecnologias no contexto educacional**: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo: Umesp, 2003.

SCHERER, K. What are emotions? And how can they be measured? In: **Social Science Information**, v. 44, n. 4, p. 695–729, 2005.

SEIDMAN, Alan. College student retention: formula for student success. Maryland: Rowman & Littlefield, 2012.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: usando a psicologia positiva para a realização permanente. Tradução: Neuza Capelo. Rio de Janeiro, 2009.

_____. Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SHANNON, G.; BYLSMA, P. **Helping students finish school**: why students drop out and how to help them graduate. Olympia: Office of Superintendent of Public Instruction, 2006.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age, **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**, v. 2, n. 1, jan 2005.

SIEMENS, George. **Learning ecology, communities, and networks extending the classroom**. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm. Acessado em: 17 out 2010.

SILVA, J. A. R. et al. Avaliação de tutores (Cursos de Adm/EaD da UAB), uma comparação de resultados. In: ESUD 2008, 2008, **Anais...** Gramado. ESUD SENAED 2008, 2008.

SILVA, J. A. R. et al. Avaliação de tutores: elaboração de um instrumento. In: **14o. CIAED, Anais...** 2008, Santos. Mapeando o impacto na cultura do ensino/aprendizagem, 2008.

SILVA, João Augusto Ramos e. Aprendizagem tecnológica e performance da inovação tecnológica em EaD no Uemanet. In: **15ºCIAED, Anais...** 2009, Fortaleza,. A procura de inovações no processo ensino-aprendizagem em EaD, 2009.

_____. Performance da inovação em EaD: o caso Uemanet. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R.. (Org.). **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: Uema,2008, p. 153-172.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDFBA, 2008.

SNYDER, C. R. ; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPADY, W.G. **Dropouts from higher education**: toward na empirical model. Interchange, v. 2, 38-62, 1971.

Stahl, G., Koschmann, T.; Suthers, D. . Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In: R. K. Sawyer. **Cambridge handbook of the learning sciences**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.2006, p. 409-426.

STRATTON, L.S.; O'TOOLE, D.M.; WETZEL, J.N. A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. **Economics of Education Review**, v. 27,2008 p. 319–331.

SUMMERSKILL, J. In N. Sanford (Ed.), *The American College*. New York: Wiley. 1962.

TAFNER, Paulo. Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios. Em: P. Tafner (Ed). **Brasil: o estado de uma nação, mercado de trabalho, emprego e informalidade**. Brasília: IPEA, 2006.

TANURE, M. et al. Pesquisa sobre forma de gestão do cursos de Administração a distância. In: Fórum de coordenadores do curso-piloto de administração. Florianópolis, out. 2006. **Palestra...** Florianópolis: UAB, 2006. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab>>Acesso em: abr. 2009.

TERRY, N. Assessing enrollment and attrition rates for the online MBA. **T H E Journal**, v. 28, n. 7, 2001, p. 64-68.

THIRI-CHERQUES, Hermano Roberto. Programa para aplicação às pesquisas em ciências da gestão de um método de caráter fenomenológico. VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, n. 45, 1975, p. 89-125.

_____**Leaving college: rethinking the causes of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____**Theories of student departure revisited**. In: SMART, J.. **Higher Education: A handbook of the theory and research**, New York: Agathon, v. 2,1986, p. 359-84.

TODOROV, João Claudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.25, n.3, 2009, p. 289-296.

TRESMAN, S. **Towards s strategy for improved student retention in programmes of open, distance education:** a case study from the Open University UK, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acesso em 17 fev. 2010.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <www.uema.br>. Acesso em 17 fev. 2010.

_____. **Resolução nº 73/98 do Cepe/Uema.** São Luís: UEMA, 1998.

UEMANET. Disponível em: <www.nead.uema.br>. Acesso em 17 fev. 2010.

UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores: marco político. Paris: UNESCO, 2008.

UNIVIMA. **Universidade Virtual do Estado do Maranhão.** Disponível em: <<http://www.univima.ma.gov.br>>. Acessado em: 13 ago. 2010.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Universidade Corporativa: diferentes modelos de configuração. **Revista Administração**, São Paulo, v.38, n.4, p.373-379, 2003, out./dez.

VERGARA, Sylvia Constant. **Método de coleta de dados de campo.** São Paulo: Atlas, 2009

_____. **Métodos de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa em administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro:FGV, 2006.

VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V. B. **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005, p. 39-51.

VIGOTSKII; Luria Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1971.

WELLMAN, Barry. An electronic group is virtually a social network, In KIESLER, Sara. **Culture of the Internet**. Hillsdale: Laurence Erlbaum, 1997, p. 179-205.

WOOD, H. **Designing study materials for distance students**. Learning Materials Centre, 1996.

WORKMAN, J. J.; STENARD, R. A. Student support services for distance learners. **DEOSNEWS**, v. 6, n. 3, 1996.

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C.; PINTELAS, P. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. **Computers & Education**, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

YORK, M.; E LONGDEN, B. **Retention and student success in higher education**. Open University Press. McGraw – Hill Education, 2004.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família, **Psicologia em Estudo**, v.8, p. 75-84, 2003.

YUKSELTURK, E.; INAN, F.A, Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. **Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE**, v. 7, n. 3, 2006

ZAWACKI-RICHTER, O.; BACKER, E. M.; VOGT, S. Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, publication, and authorship patterns, **International Review of Research in Open and Distance Learning**, n. 10, v. 6, 2009.

ZERBINI, Thaís. **Estratégias de Aprendizagem, Reações aos Procedimentos de um Curso via Internet, Reações ao Tutor e Impacto do Treinamento no Trabalho**. 2003. 145f. Dissertação (mestrado na área de Ciências Humanas- Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ZIZEK, Slavoj. Identidades vazias. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 jan. 2007. Caderno +mais.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PESQUISA SOBRE PERMANÊNCIA EM CURSOS A DISTÂNCIA

Prezado Professor,

Estou realizando uma pesquisa de doutorado sobre as **permanência de alunos em cursos de administração a distância** do projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil – UAB, sob a orientação das professoras Fátima Bayma e Luciana Mourão. Dada a sua especialidade, esta última indicou seu nome como possível juiz no processo de validação do instrumento, a fim de assegurar a validade da coleta de dados.

Trata-se de um conjunto de itens possivelmente associadas a três fatores, definidos constitutivamente para favorecer a análise das questões propostas. As demais orientações seguem junto ao próprio instrumento.

Caso aceite esse convite, solicito que devolva-o preenchido nos próximos 7 dias. Caso não possa aceitar, peço que me avise e, se possível, indique outro mestre/doutor de atuação na área que possa contribuir com este processo.

Antecipadamente, agradeço sua valiosa colaboração.

João Augusto Ramos e Silva
Doutorando EBAPE/FGV

Análise de Juízes

O instrumento sob análise dispõe de itens compostos a partir de três fatores, que definem os constructos e suas definições utilizadas neste estudo sobre a permanência de alunos no curso de graduação em Administração a distância.

Fator 1: Condições para permanência

A Permanência do aluno diz respeito à situação na qual o estudante mantém o interesse e encontra na IES as condições que considera essenciais para permanecer frequentando regularmente o curso de graduação no qual ingressou. Este fator contempla variáveis relacionadas a atividades docentes, discentes, pedagógicas, de infraestrutura e de gestão acadêmica do curso.

Fator 2: Estar-em-rede

Estar-em-rede significa desde a identidade cultural, o senso de comunidade, as relações interpessoais entre discentes entre si e entre os docentes, assim como as conexões destas relações sociais que possam ser suportadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

Fator 3: Perfil do aluno

O trabalho, a família, a saúde e os interesses e obrigações sociais podem influenciar positiva ou adversamente o aluno. Esse fator diz respeito a características demográficas, pessoais, contextuais e de ocupação e renda dos alunos.

Os itens devem ser analisados e classificados na tabela a seguir, assinalando-se com um “X”, na coluna que corresponde à classificação que você considera mais pertinente. Caso você considere que determinado item não pertence a nenhum dos três fatores, marque a coluna identificada como “não se aplica” (NA).

Caso considere que a redação de algum item ou fator possa ser modificada, por favor, registre suas sugestões ao final da tabela de itens, no espaço indicado.

ITENS	F1	F2	F3	NA
1. A escolha do aluno pela Uema para fazer seu curso.				
2. A evasão de alunos em cursos a distância é maior que em cursos presenciais.				
3. A importância dos Encontros Presenciais nos polos para os alunos.				
4. Além das atividades características do próprio AVA, o aluno utilizava a Secretaria Virtual e o Cybercafé para comentar sobre o curso com os colegas e/ou equipe de coordenação do curso.				
5. Ano em que o aluno concluiu o ensino médio.				
6. Ao escolher um curso a distância o aluno acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um curso presencial.				
7. Ao longo de sua vida escolar o aluno se lembra de alguma vez ter abandonado algum curso.				
8. Avaliando sua experiência com a educação a distância, o aluno faria outro curso a distância e/ou aconselharia alguém a fazê-lo.				
9. Características que deve ter um aluno para estudar em EaD.				
10. Carga horária semanal de trabalho do aluno durante o curso.				
11. Como preconizado na EaD, o aluno conseguiu planejar o tempo e a vida para que pudesse também se dedicar aos estudos.				
12. Cor ou raça do aluno.				
13. Durante o curso o aluno ou algum familiar seu teve algum problema grave de saúde.				
14. Durante o curso o aluno teve problemas de adaptação por estar estudando na modalidade a distância.				
15. Estado civil do aluno.				
16. Fator principal que levou o aluno a escolher o curso.				

17. Frequência de uso do computador por parte do aluno.				
18. Há quanto tempo o aluno trabalhava antes de ingressar no curso.				
19. Houve algum tipo de apoio ou dificuldade por parte da empresa em que o aluno trabalhava enquanto estava fazendo o curso.				
20. Maior influência que teve o aluno para a escolha do curso.				
21. Meio de transporte que o aluno utiliza em seus deslocamentos.				
22. Melhorias necessárias para um melhor aproveitamento dos alunos no curso.				
23. Motivos que levaram o aluno a permanecer e concluir o curso.				
24. Município onde reside o aluno.				
25. Nível de escolaridade da mãe do aluno.				
26. Nível de escolaridade do pai do aluno.				
27. Número de pessoas que residem com o aluno.				
28. O aluno acredita que as formas de comunicação virtual foram suficientes e substituíram o relacionamento pessoal com os colegas.				
29. O aluno adquiriu um computador por causa do curso.				
30. O aluno ao longo do curso conseguiu formar grupos de estudos que se encontravam regularmente para estudar.				
31. O aluno conseguiu desenvolver novos hábitos de estudos decorrente das necessidades inerentes a educação a distância.				
32. O aluno considera hoje que estava preparado para a EaD na época do curso.				
33. O aluno durante o curso mudou de residência, de cidade/estado, local de trabalho ou estado civil.				
34. O aluno estava cursando ou iniciou algum outro curso superior.				
35. O aluno fez a escolha correta do curso e tem realmente vocação para a Administração.				
36. O aluno havia feito algum outro curso de graduação.				
37. O aluno já havia feito algum outro curso a distância.				
ITENS	F1	F2	F3	NA
38. O aluno obteve o apoio dos tutores nos momentos em que mais precisava.				
39. O aluno percebeu nos relacionamentos com os tutores alguma motivação ou incentivo constante por parte deles.				
40. O aluno percebeu que houve alguma desvalorização da profissão no mercado de trabalho enquanto estava fazendo o curso.				
41. O aluno por estar trabalhando e simultaneamente estudando teve como consequência a falta de tempo suficiente para se dedicar ao curso.				
42. O aluno possuía computador na época em que fazia o curso.				
43. O aluno se sentiu decepcionado com a escolha pelo Curso de Administração.				
44. O aluno sentiu dificuldades para acompanhar alguma das disciplinas do curso.				
45. O aluno sentiu dificuldades para se adaptar com as mudanças decorrentes das diferenças de comportamento de sua época do ensino médio para vida acadêmica universitária.				
46. O aluno sentiu falta da relação face-a-face entre seus colegas e professores/tutores, como é tradicional no ensino presencial.				
47. O aluno sentiu falta de sua participação em grupos de estudos com colegas, como nos cursos presenciais.				
48. O aluno teve alguma reprovação nas disciplinas do curso.				
49. O aluno tinha conhecimentos sobre informática.				
50. O aluno trabalhava durante o curso.				
51. O aluno trocava e-mails frequentemente com os colegas sobre questões relacionadas ao curso ou para relacionamento pessoal.				

52. O aluno utilizava a biblioteca do polo ou da instituição.				
53. O aluno utilizava frequentemente alguma rede social (Orkut, Facebook, Twiter, etc) em que estava inscrito na web.				
54. O aluno utilizava os laboratórios de informática do polo ou da instituição.				
55. O aluno utilizou-se de alguma dessas redes sociais para se comunicar com os colegas ao longo do curso.				
56. O trabalho do aluno era na área de conhecimento do curso.				
57. Ocupação da mãe do aluno.				
58. Ocupação do pai do aluno.				
59. Ocupação trabalhista do aluno.				
60. Onde o aluno acessava a Internet.				
61. Origem do aluno segundo o edital de seleção (funcionário do BB ou da comunidade.				
62. Para o aluno a maior perda com a evasão vai afetar a IES, os alunos ou a sociedade (mercado de trabalho).				
63. Para os alunos as disciplinas do curso serviram para ele melhor entender ou aprimorar as atividades no trabalho.				
64. Participação do aluno na renda familiar.				
65. Percepção do aluno em relação ao processo ensino-aprendizado do curso.				
66. Polo de origem do aluno.				
67. Principais meios de comunicação que utiliza o aluno.				
68. Quantidade de horas semanal que o aluno se dedicou aos seus estudos com o curso.				
69. Relacionamento acadêmico e pessoal do aluno com o tutor (presencial e a distância).				
70. Renda mensal familiar do aluno.				
71. Se o aluno havia frequentado algum cursinho pré-vestibular.				
72. Se o aluno já havia feito outro seletivo anteriormente.				
73. Sexo do aluno.				
74. Tecnologias a disposição (livro, videoaula, webconferência e o AVA) do aluno que contribuíram para seus estudos.				
ITENS	F1	F2	F3	NA
75. Tempo em que o aluno havia concluído o ensino médio.				
76. Tempo que o aluno levava para se deslocar da residência/trabalho até o polo.				
77. Tipo de curso de ensino médio que o aluno concluiu.				
78. Tipo de estabelecimento onde o aluno cursou o ensino fundamental.				
79. Tipo de estabelecimento onde o aluno cursou o ensino médio.				

Sugestões para definições dos fatores:

Sugestões de itens ou correção de itens:

Muito obrigado por sua valiosa contribuição!

APÊNDICE B - RESULTADOS DAS CATEGORIAS/COMPONENTES ESCOLHIDAS PELOS JUÍZES

CATEGORIA 1 – CONDIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA (12 itens):

- 44. O aluno sentiu dificuldades para acompanhar alguma das disciplinas do curso.
- 54. O aluno utilizava os laboratórios de informática do polo ou da instituição.
- 22. Melhorias necessárias para um melhor aproveitamento dos alunos no curso.
- 38. O aluno obteve o apoio dos tutores nos momentos em que mais precisava.
- 23. Motivos que levaram o aluno a permanecer e concluir o curso.
- 74. Tecnologias a disposição (livro, videoaula, webconferência e o AVA) do aluno que contribuíram para seus estudos.
- 01. A escolha do aluno pela Uema para fazer seu curso.
- 08. Avaliando sua experiência com a educação a distância, o aluno faria outro curso a distância e/ou aconselharia alguém a fazê-lo.
- 52. O aluno utilizava a biblioteca do polo ou da instituição.
- 06. Ao escolher um curso a distância o aluno acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um curso presencial.
- 48. O aluno teve alguma reprovação nas disciplinas do curso.
- 63. Para os alunos as disciplinas do curso serviram para ele melhor entender ou aprimorar as atividades no trabalho.

CATEGORIA 2 – ESTAR-EM-REDE (9 itens):

- 39. O aluno percebeu nos relacionamentos com os tutores alguma motivação ou incentivo constante por parte deles.
- 30. O aluno ao longo do curso conseguiu formar grupos de estudos que se encontravam regularmente para estudar.
- 04. Além das atividades características do próprio AVA, o aluno utilizava a Secretaria Virtual e o Cybercafé para comentar sobre o curso com os colegas e/ou equipe de coordenação do curso.
- 69. Relacionamento acadêmico e pessoal do aluno com o tutor (presencial e a distância).
- 47. O aluno sentiu falta de sua participação em grupos de estudos com colegas, como nos cursos presenciais.

28. O aluno acredita que as formas de comunicação virtual foram suficientes e substituíram o relacionamento pessoal com os colegas.

51. O aluno trocava e-mails frequentemente com os colegas sobre questões relacionadas ao curso ou para relacionamento pessoal.

55. O aluno utilizou-se de alguma dessas redes sociais para se comunicar com os colegas ao longo do curso.

53. O aluno utilizava frequentemente alguma rede social (Orkut, Facebook, Twiter, etc) em que estava inscrito na web.

CATEGORIA 3 – PERFIL DO ALUNO (39 itens):

09. Características que deve ter um aluno para estudar em EaD.

35. O aluno fez a escolha correta do curso e tem realmente **vocação** para a Administração.

41. O aluno por estar trabalhando e simultaneamente estudando teve como consequência a falta de tempo suficiente para se dedicar ao curso.

42. O aluno possuía computador na época em que fazia o curso.

07. Ao longo de sua vida escolar o aluno se lembra de alguma vez ter abandonado algum curso.

10. Carga horária semanal de trabalho do aluno durante o curso.

66. Polo de origem do aluno.

13. Durante o curso o aluno ou algum familiar seu teve algum problema grave de saúde.

19. Houve algum tipo de apoio ou dificuldade por parte da empresa em que o aluno trabalhava enquanto estava fazendo o curso.

21. Meio de transporte que o aluno utiliza em seus deslocamentos.

49. O aluno tinha conhecimentos sobre informática.

76. Tempo que o aluno levava para se deslocar da residência/trabalho até o polo.

18. Há quanto tempo o aluno trabalhava antes de ingressar no curso.

50. O aluno trabalhava durante o curso.

25. Nível de escolaridade da mãe do aluno.

26. Nível de escolaridade do pai do aluno.

27. Número de pessoas que residem com o aluno.

33. O aluno durante o curso mudou de residência, de cidade/estado, local de trabalho ou estado civil.

36. O aluno havia feito algum outro curso de graduação.

37. O aluno já havia feito algum outro curso a distância.

- 75. Tempo em que o aluno havia concluído o ensino médio.
- 05. Ano em que o aluno concluiu o ensino médio.
- 57. Ocupação da mãe do aluno.
- 12. Cor ou raça do aluno.
- 15. Estado civil do aluno.
- 34. O aluno estava cursando ou iniciou algum outro curso superior.
- 58. Ocupação do pai do aluno.
- 73. Sexo do aluno.
- 78. Tipo de estabelecimento onde o aluno cursou o ensino fundamental.
- 24. Município onde reside o aluno.
- 56. O trabalho do aluno era na área de conhecimento do curso.
- 59. Ocupação trabalhista do aluno.
- 61. Origem do aluno segundo o edital de seleção (funcionário do BB ou da comunidade.
- 64. Participação do aluno na renda familiar.
- 70. Renda mensal familiar do aluno.
- 71. Se o aluno havia frequentado algum cursinho pré-vestibular.
- 72. Se o aluno já havia feito outro seletivo anteriormente.
- 77. Tipo de curso de ensino médio que o aluno concluiu.
- 79. Tipo de estabelecimento onde o aluno cursou o ensino médio.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

O questionário socioeconômico cultural, conforme recomendações da Portaria MEC nº 837 de 31/08/90, foi formulado por uma Comissão de Assistentes Sociais, visando levantar dados sobre o perfil do candidato que pretende ingressar em nossa Universidade, dados esses que serão utilizados em pesquisas educacionais.

As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente, sem nenhuma interferência no processo de seleção dos candidatos. Recomenda-se aos candidatos:

- analisar cada item com atenção;
- optar por apenas uma resposta para cada item; nenhum deles admite mais de uma indicação;
- no Campo “RESPOSTA” coloque apenas o número da resposta que você deseja dar para cada questão;
- não deixar nenhuma resposta em branco;
- ter exatidão ao selecionar cada resposta.

01. Qual o seu sexo?

- | | | | |
|----|-----------|----|----------|
| 01 | Masculino | 02 | Feminino |
|----|-----------|----|----------|

02. Dentre as alternativas abaixo, escolha aquela que mais corresponde a sua cor ou raça?

- | | | | |
|----|--------|----|-------------|
| 01 | Branca | 03 | Negra/preta |
| 02 | Parda | 04 | Indígena |

03. Qual seu estado civil:

- | | | | |
|----|--------------------------------------|----|-------|
| 01 | Solteiro | 04 | Viúvo |
| 02 | Casado | 05 | Outro |
| 03 | Separado Judicialmente ou divorciado | | |

04. Você reside atualmente:

- | | | | |
|----|------------------------|----|------------------------------|
| 01 | Municípios do Maranhão | 03 | Capitais de outros Estados |
| 02 | São Luís | 04 | Municípios de outros Estados |

05. Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o Ensino Fundamental ?

- | | | | |
|----|-----------------------------------|----|---|
| 01 | Todo em escola pública particular | 03 | Metade em escola pública, metade em escola particular |
| 02 | Todo em escola particular | 04 | Escola comunitária |

06. Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou ou cursa o Ensino Médio?

- | | | | |
|----|----------------|----|------------------------------------|
| 01 | Escola Pública | 03 | Escola Pública e Escola Particular |
|----|----------------|----|------------------------------------|

02 Escola Particular

07. Qual curso de Ensino Médio você concluiu?

- 01 Ensino Médio profissional 03 Supletivo
02 Ensino Médio não profissional 04 Outro equivalente

08. Em que ano concluiu o Ensino Médio?

- 01 Antes de 2000 04 Em 2009
02 De 2000 a 2004 05 Em 2010
03 De 2005 a 2008 06 Estou concluindo em 2011

09. Você frequenta ou frequentou “cursinho” pré-vestibular?

- 01 Não 04 Sim, por um ano
02 Sim, por menos de um semestre 05 Sim, por mais de um ano
03 Sim, por um semestre

10. Você já fez outro Seletivo anteriormente?

- 01 Não, nunca prestei seletivo 03 Sim, em outra Instituição, mas não fui classificado(a)
02 Sim, nesta Instituição, mas não fui classificado(a) 04 Sim, já sou matriculado(a) mas pretendo mudar de curso

11. Porque você optou por esta Instituição?

- 01 Pela qualidade do curso oferecido 03 Por ser gratuita
02 Pelo número de candidatos por vaga 04 Pela credibilidade da Instituição

12. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- 01 Nenhum 05 Ensino Médio completo
02 Ensino Fundamental incompleto 06 Superior incompleto
03 Ensino Fundamental completo 07 Superior completo
04 Ensino Médio incompleto 08 Pós-graduado

13. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- 01 Nenhum 05 Ensino Médio completo
02 Ensino Fundamental incompleto 06 Superior incompleto
03 Ensino Fundamental completo 07 Superior completo
04 Ensino Médio incompleto 08 Pós-graduada

14. Qual a ocupação de seu pai? Atenção: Indique o código da categoria ocupacional que estiver mais de acordo com o que seu pai faz ou fez, observando a tabela de opções que você encontrará no final deste questionário.

15. Qual a ocupação de sua mãe?

Atenção: Siga as orientações da questão anterior.

16. Qual a renda mensal total de sua família?

Atenção: Some todos os salários brutos (sem deduções) dos membros da sua família que trabalha e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu salário, caso você trabalhe. Se for casado, refira-se à própria família.

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 01 Até 1 salário mínimo | 04 Mais de 5 até 10 salários mínimos |
| 02 Mais de 1 até 3 salários mínimos | 05 Mais de 10 salários mínimos |
| 03 Mais de 3 até 5 salários mínimos | |

17. Qual a sua ocupação?

Atenção: Indique o código da categoria ocupacional que estiver mais de acordo com o que você faz, conforme a tabela de ocupação que você encontrará no final deste questionário.

18. Com quantas pessoas você reside?

- | | |
|-----------------|----------------------|
| 01 Mora sozinho | 04 4 a 5 pessoas |
| 02 2 pessoas | 05 6 ou mais pessoas |
| 03 3 pessoas | |

19. Qual a sua participação na renda da família ?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 01 Não trabalho, recebo ajuda financeira da família para o sustento da família | 04 Trabalho e contribuo parcialmente |
| 02 Trabalho e recebo ajuda financeira da família sustento da família | 05 Trabalho e sou o responsável pelo |
| 03 Trabalho e não recebo ajuda financeira da família | |

20. Qual o meio de transporte que você mais utiliza?

- | | |
|--------------|--------------------------------|
| 01 Nenhum | 04 Ônibus, carona |
| 02 Bicicleta | 05 Carro próprio ou da família |
| 03 Moto | |

Código Categoria Ocupacional

1 Altos Cargos Políticos e Administrativos. Proprietários de grandes empresas, Deputados, Desembargadores, Juizes, Auditores, Empresários, Fazendeiros ou Comerciante com 50 empregados ou mais.

02 Profissionais Liberais, Cargo de Gerência ou Direção, Proprietários de Médias Empresas, Empresários, Fazendeiros ou Comerciantes com 11 a 49 empregados, Delegado, Promotor, Defensor, Gerentes, Fiscais do Estado, Oficiais das Forças Armadas, Prefeito, Vereador, Professor Universitário, Tabelião, Dono de Cartório, Escrivão, Diretor de Repartições Públicas, Profissionais Liberais de Nível Superior.

03 Posto médio de Supervisão ou Direção de Ocupação Técnica e Pequenos Empresários, Fazendeiros ou Comerciantes, Caixas, Administradores, Agentes Públicos, Chefe de Pessoal, Coletores, Contador, Desenhista, Escrevente, Diretor de Escola, Prof. Ensino Médio, Pastor, Protético, Representante, Topógrafo, Dono de Pequena Indústria, Comércio ou Fazenda com 2 a 10 empregados, Operário Especializado.

04 Ocupações Especializadas de Apoio e Autônoma de Pequenos Negócios, Bancário, Comerciário, Datilógrafo, Professor Ensino Fundamental, Escrivão, Operário de Indústria (de móveis, têxtil, vestuário, Alimentação, Carro, Serviços e outros), Cabeleireiro, Alfaiate, Mestre de Obras, Motorista, Barbeiro, Ourives, Pedreiro, Pintor, Técnico de TV.

05 Aposentado ou vive de renda, aluguel de imóveis ou de outros negócios.

06 Ocupação manual em geral: cobrador, Feirante, Zelador, Coletor de Lixo, Guarda Noturno, Trabalhador Rural, Vendedor Ambulante, Pescador, Empregada Doméstica, dentre outras.

07 Dona de casa

08 Não trabalha, só estuda

09 Desempregado(a)

10 Outra situação.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Caro alun@,

Tomei a liberdade de obter junto a direção do curso de Administração os dados de vocês egressos do ano de 2010, para poder encaminhar este email.

Trata-se de uma solicitação para que você colabore conosco preenchendo estes dois questionários que se encontram em anexo num único arquivo word. Nosso objetivo é ao mesmo tempo que fazer uma avaliação do curso, utilizar os dados para uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre os cursos de Administração para a minha tese.

Me comprometo em não identificar os respondentes e nem utilizar os dados que não sejam para os fins de pesquisa acadêmica. Para isso gostaria de poder contar com sua colaboração e ajuda na disposição de responder aos questionários e me devolver até a próxima segunda-feira, pois como se sabe, quem não responde logo em seguida a um email, acaba se esquecendo de responder.

Disponho abaixo os teus dados para que me confirmes, pois vou precisar escolher alguns de vocês para fazer uma entrevista rápida que poderá ser até mesmo por telefone e em assim sendo breve poderei até entrar em contato telefônico contigo.

"Meu caminho pelo mundo

Eu mesmo faço

A Bahia já me deu

Régua e compasso

Quem sabe de mim sou eu

Aquele abraço"

Dizem que quando Gilberto Gil escreveu estes versos na década de 70, ele estava agradecendo a Bahia por ter lhe dado o título universitário de Arquiteto. Hoje vocês podem dizer que o Maranhão já lhes deu um título de Bacharel em Administração, pelo melhor curso do Estado. O que queremos é tão somente a sua disponibilidade de poder responder estas nossas solicitações para que procuremos corrigir e melhorar cada vez mais o curso para a sociedade. Por isso contamos com vocês.

Aquele abraço,

João Augusto Ramos e Silva

tel: 88291700

jaresbr@gmail.com

professor do DEA e diretor do curso de Administração a distância do Ccsa/Uema

1. Quanto tempo você levava para se deslocar de sua residência/trabalho até o polo?
2. Você trabalhava durante o curso?

3. Seu trabalho era na área do curso?
4. Há quanto tempo você já trabalhava antes de ingressar no curso?
5. Quando você iniciou o curso piloto quanto tempo fazia que havia concluído o seu ensino médio?
6. Você já havia feito algum outro curso de graduação? Qual?
7. Você estava fazendo ou iniciou algum outro curso superior durante o período em que estava fazendo o curso piloto? Qual?
8. Você já havia feito algum outro curso a distância? Qual?
9. Você já possuía computador na época em que fazia o curso? Ou adquiriu um por causa do curso?
10. Você tinha conhecimentos sobre informática? Quais?
11. Hoje você considera que fez a escolha correta do curso e que tem realmente vocação para a Administração?
12. Você acredita que por estar trabalhando e simultaneamente estudando, isso resultou na falta de tempo suficiente para se dedicar ao curso?
13. Você sentiu dificuldades para acompanhar alguma das disciplinas do curso? Quais e por quê?
14. Você teve alguma reprovação nas disciplinas do curso? Quais e por quê?
15. Durante o curso você mudou de residência, de cidade/estado, local de trabalho ou estado civil?
16. Ao escolher um curso a distância você acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um curso presencial? Por quê?
17. Houve algum tipo de apoio ou dificuldade por parte da empresa que você trabalha enquanto estava fazendo o curso? Explique.
18. Como é ou foi o seu relacionamento acadêmico e pessoal com o seu tutor (presencial e a distância)?
19. Você percebeu nos seus relacionamentos com os tutores alguma motivação ou incentivo constante por parte deles?
20. Você utilizava a biblioteca do polo ou da instituição? Descreva.
21. Você utilizava os laboratórios de informática do polo ou da instituição? Descreva.
22. Você sentiu a presença dos tutores nos momentos em que você mais precisava?
23. Durante o curso você ou algum familiar seu teve algum problema grave de saúde?
24. As disciplinas do curso serviram para melhor entender ou aprimorar suas atividades em seu trabalho?

25. Você sentiu a falta da sua participação em grupos de estudos com seus colegas como nos cursos presenciais?
26. Ao longo de sua vida escolar você se lembra de alguma vez ter desistido de um curso? Quais os motivos que o levaram a esse abandono?
27. Você conseguiu ao longo do curso formar grupos de estudos que se encontravam regularmente para estudar? Ou você sentiu falta disso?
28. Quais das redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, etc) de uso frequente na web você está inscrito e usa regularmente?
29. Você se utilizou de alguma dessas redes sociais para se comunicar com seus colegas ao longo do curso?
30. Você trocava e-mails frequentemente com seus colegas sobre questões relacionadas ao curso ou para relacionamento pessoal?
31. Além das atividades características do próprio AVA, você utilizava a Secretaria Virtual e o Cybercafé para comentar sobre o curso com seus colegas e/ou equipe de coordenação?
32. Você acredita que as formas de comunicação virtual foram suficientes e substituíram o relacionamento pessoal seu com os seus colegas?
33. Avaliando a sua experiência com a educação a distância, você faria outro curso a distância e/ou aconselharia alguém a fazê-lo?
34. O que deveria saber ou ter um aluno para "se dar bem" na EaD?
35. Na sua opinião o que deveria melhorar para um melhor aproveitamento dos alunos no curso?
36. Na sua percepção, por que você acha que conseguiu permanecer e concluir o curso?
37. Durante o curso qual a sua carga horária semanal de trabalho?
38. As tecnologias colocadas à sua disposição (livro, videoaula, webconferência e o AVA) contribuíram para seus estudos ou você preferiria ter aulas presenciais?
39. Qual era o seu polo de origem?
40. Qual a sua origem segundo o edital de seleção?

APÊNDICE E - PERGUNTAS DA ENTREVISTA

1. Quais as razões que levaram você a concluir o curso?
2. Apesar dos problemas, das dificuldades, etc. Como você superou tudo isso?
3. Suas relações sociais e interpessoais com seus colegas e tutores, de alguma maneira contribuíram para a sua permanência no curso?
4. Como você mantinha suas relações sociais e interpessoais e com quem?
5. Qual e como se deu a sua relação com a Universidade?

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO CCSA PARA OS ALUNOS FORMANDOS DE 2010 DOS TURNOS VESPERTINO E NOTURNO

OBSEVAÇÃO: Por favor, digite diretamente suas respostas logo após o sinal de interrogação de cada pergunta.

1. Quanto tempo você levava para se deslocar de sua residência/trabalho até a Uema?
2. Você trabalhava durante (na época) o curso?
3. Seu trabalho era na área do curso (Administração)?
4. Há quanto tempo você já trabalhava antes de ingressar no curso?
5. Quando você iniciou o curso quanto tempo fazia que havia concluído o seu ensino médio?
6. Você já havia feito algum outro curso de graduação? Qual?
7. Você estava fazendo ou iniciou algum outro curso superior durante o período em que estava fazendo o curso? Qual?
8. Você já fez algum curso a distância? Qual?
9. Você já possuía computador na época em que fazia o curso? Ou adquiriu um por causa do curso?
10. Você tinha conhecimentos sobre informática? Quais?
11. Hoje você considera que fez a escolha correta do curso e que tem realmente vocação para a Administração?
12. Você acredita que por estar trabalhando e simultaneamente estudando, isso resultou na falta de tempo suficiente para se dedicar ao curso?
13. Você sentiu dificuldades para acompanhar alguma das disciplinas do curso? Quais e por quê?
14. Você teve alguma reprovação nas disciplinas do curso? Quais e por quê?
15. Durante o curso você mudou de residência, de cidade/estado, local de trabalho ou estado civil?
16. Ao escolher este curso você acreditou que seria mais fácil de ser realizado do que um outro curso superior? Por quê?
17. Houve algum tipo de apoio ou dificuldade por parte da empresa que você trabalha enquanto estava fazendo o curso? Explique.
18. Como foi o seu relacionamento acadêmico e pessoal com seus professores?

19. Você percebeu nos seus relacionamentos com os professores alguma motivação ou incentivo constante por parte deles?
20. Você utilizava a biblioteca do Ccsa ou a Biblioteca Central? Descreva.
21. Você utilizava os laboratórios de informática do Ccsa? Descreva.
22. Você sentiu a presença dos professores nos momentos em que você mais precisava?
23. Durante o curso você ou algum familiar seu teve algum problema grave de saúde?
24. As disciplinas do curso serviram para melhor entender ou aprimorar suas atividades em seu trabalho?
25. Você acha importante a relação face-a-face entre os alunos e entre alunos e professores?
26. Ao longo de sua vida escolar você se lembra de alguma vez ter desistido de um curso? Quais os motivos que o levaram a esse abandono?
27. Você conseguiu ao longo do curso formar grupos de estudos que se encontravam regularmente para estudar? Ou você sentiu falta disso?
28. Quais das redes sociais (Orkut, Facebook, Twiter, etc) de uso frequente na web você está inscrito e usa regularmente?
29. Você se utilizou de alguma dessas redes sociais para se comunicar com seus colegas ao longo do curso?
30. Você trocava e-mails frequentemente com seus colegas sobre questões relacionadas ao curso ou para relacionamento pessoal?
31. Você utilizava alguma forma de comunicação para comentar sobre o curso com seus colegas, departamentos e direção do curso?
32. Você acredita que as formas de comunicação virtual foram suficientes e substituíram o relacionamento pessoal seu com os seus colegas?
33. Avaliando a sua experiência como aluno da Uema, você faria outro curso na Uema e/ou aconselharia alguém a fazê-lo?
34. O que deveria saber ou ter um aluno para "se dar bem" no curso de Administração?
35. Na sua opinião o que deveria melhorar para um melhor aproveitamento dos alunos no curso?
36. Na sua percepção, por que você acha que conseguiu permanecer e concluir no prazo o curso ?
37. Durante o curso qual a sua carga horária semanal de trabalho?
38. As tecnologias colocadas à sua disposição no Ccsa contribuíram para seus estudos ou você preferiria ter a disposição mais tecnologias? Quais?
39. Qual é sua cidade de origem?

40. Qual a sua situação no curso? Aluno regular ou transferido, do turno vespertino ou noturno?

APÊNDICE G



QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

Prezado(a) Estudante,

Este questionário integra o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2009 (ENADE) e tem como principais objetivos traçar o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de graduação do País e conhecer a opinião dos estudantes sobre o seu curso, no que se refere ao ambiente acadêmico em que realizam a formação.

Sua participação é muito importante, pois as informações deste questionário contribuirão para a avaliação do seu curso pelo Ministério da Educação, concorrendo ainda para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos de sua IES.

Responda de forma individual, conscienciosa e independente. Busque a resposta que melhor atenda às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. A veracidade de sua resposta é fundamental.

Importante lembrar que os dados serão tratados de modo a garantir absoluto sigilo em relação às informações individuais prestadas.

Em cada questão, marque apenas **uma** resposta. Preencha a folha de respostas conforme as instruções, usando caneta esferográfica azul ou preta, entregando-a na sala onde vai realizar o Exame, no dia **8 de novembro de 2009**.

Gratos por sua valiosa contribuição.

INEP/MEC

01) Qual o seu estado civil?

- A) Solteiro(a).
- B) Casado(a).
- C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
- D) Viúvo(a).
- E) Outro.

02) Como você se considera?

- A) Branco(a).
- B) Negro(a).
- C) Pardo(a)/mulato(a).
- D) Amarelo(a) (de origem oriental).
- E) Indígena ou de origem indígena.

03) Onde e como você mora atualmente?

- A) Em casa ou apartamento, sozinho.
- B) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- C) Em casa ou apartamento, cônjuge e/ou filhos.
- D) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- E) Em alojamento universitário da própria instituição de ensino.
- F) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).

04) Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa?

(Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você.)

- A) Nenhuma.
- B) Uma.
- C) Duas.
- D) Três.
- E) Quatro.
- F) Cinco.
- G) Seis.
- H) Mais de seis.

05) Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você.)

- A) Nenhuma.
- B) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50).
- C) Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00).

D) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50).

E) Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00).

F) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00).

G) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00).

H) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01).

06) Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

- A) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- B) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- C) Tenho renda e me sustento totalmente.
- D) Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família.
- E) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.

07) Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria.)

- A) Não estou trabalhando.
- B) Trabalho eventualmente.
- C) Trabalho até 20 horas semanais.
- D) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
- E) Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.

08) Durante o curso de graduação (responder somente no caso de ser concluinte):

- A) Não fiz nenhum tipo de estágio.
- B) Fiz ou faço somente estágio obrigatório.
- C) Fiz ou faço somente estágio não obrigatório.
- D) Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.

09) Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso?

- A) Sim.
- B) Não se aplica – meu curso é gratuito (Passe para a pergunta 11).
- C) Não (Passe para a pergunta 11).

10) Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para custear as mensalidades do curso?

- A) ProUni integral.
- B) ProUni parcial.
- C) FIES.
- D) ProUni Parcial e FIES.
- E) Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal.
- F) Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino.
- G) Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc).
- H) Financiamento oferecido pela própria instituição de ensino.
- I) Financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.).
- J) Mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

11) Você recebe ou recebeu alguma bolsa para custear outras despesas do curso (exceto mensalidades)?

- A) Sim, bolsa permanência do ProUni.
- B) Sim, bolsa da própria instituição de ensino.
- C) Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão governamental.
- D) Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão não-governamental.
- E) Não.

12) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?

- A) Não.
- B) Sim, por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas).

C) Sim, por critério de renda.

D) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.

E) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.

F) Sim, por sistema diferentes dos anteriores.

13) Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- A) Nenhuma escolaridade.
- B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
- C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
- D) Ensino médio.
- E) Ensino superior.
- F) Pós-graduação.

14) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- A) Nenhuma escolaridade.
- B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
- C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
- D) Ensino médio.
- E) Ensino superior.
- F) Pós-graduação.

15) Onde você concluiu o ensino médio?

AC	AL	AM	AP	BA	CE	DF
ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA
PB	PE	PI	PR	RJ	RN	RO
RR	RS	SC	SE	SP	TO	Exterior

16) Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?

- A) Não.
- B) Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado.
- C) Sim, mudei de estado.
- D) Sim, mudei de país.

17) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A) Todo em escola pública.
- B) Todo em escola privada (particular).
- C) A maior parte em escola pública.
- D) A maior parte em escola privada (particular).
- E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

- 18) **Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?**
 A) Ensino médio tradicional.
 B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.).
 C) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
 D) Educação de Jovens e Adultos – EJA /Supletivo.
 E) Outro.
- 19) **Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?**
 A) Nenhum.
 B) Um ou dois.
 C) Entre três e cinco.
 D) Entre seis e oito.
 E) Mais de oito.
- 20) **Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?**
 A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
 B) Uma a três.
 C) Quatro a sete.
 D) Oito a doze.
 E) Mais de doze.
- 21) **Até o momento, qual turno concentrou a maior parte das disciplinas do seu curso?**
 A) Diurno (integral).
 B) Diurno (matutino).
 C) Diurno (vespertino).
 D) Noturno.
 E) Não há concentração em um turno.
- 22) **As condições gerais das instalações físicas de salas de aula, bibliotecas e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso são adequadas? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
 A) Sim, todas.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente algumas.
 D) Nenhuma.
- 23) **As salas de aula são adequadas à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
 A) Sim, todas.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente algumas.
 D) Nenhuma.
- 24) **As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso são adequados? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)**
 A) Sim, todos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 25) **Os ambientes para aulas práticas específicas do curso são adequados à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
 A) Sim, todos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 26) **Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)**
 A) Sim, todos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.

- 27) Como a sua instituição viabiliza o acesso dos estudantes de graduação à Internet para atender às necessidades do curso?
- A) Plenamente.
B) Parcialmente.
C) Não viabiliza para os estudantes do meu curso.
D) Não viabiliza para nenhum estudante.
- 28) Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos no seu curso?
- A) Amplo e adequado.
B) Amplo, mas inadequado.
C) Restrito, mas adequado.
D) Restrito e inadequado.
E) A minha instituição não dispõe desses recursos /meios.
- 29) Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca de sua instituição? *(Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede)*
- A) Diariamente.
B) Entre duas e quatro vezes por semana.
C) Uma vez por semana.
D) Uma vez a cada 15 dias.
E) Somente em época de provas e/ou trabalhos.
F) Nunca a utilizo.
G) A instituição não tem biblioteca.
- 30) Dentre as vezes em que precisou utilizar o acervo da biblioteca, você conseguiu? *(Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)*
- A) Sim, todas as vezes.
B) Sim, a maior parte das vezes.
C) Somente algumas vezes.
D) Nunca.
- 31) Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares do seu curso?
- A) É atualizado.
B) É parcialmente atualizado.
C) É pouco atualizado.
D) É desatualizado.
- 32) Como você avalia o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?
- A) É atualizado.
B) É parcialmente atualizado.
C) É desatualizado.
D) Não existe acervo de periódicos especializados.
- 33) O horário de funcionamento da biblioteca atende às suas necessidades? *(Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede.)*
- A) Plenamente.
B) Parcialmente.
C) Não atende.
- 34) Os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?
- A) Sim, todos.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente alguns.
D) Nenhum.
- 35) Os conteúdos trabalhados pelos professores são coerentes com os que foram apresentados nos planos de ensino?
- A) Sim, todos os conteúdos.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente alguns.
D) Nenhum.
- 36) Os professores solicitam em suas disciplinas a realização de atividades de pesquisa?
- A) Sim, todos os professores.
B) Sim, a maior parte.
C) Somente alguns.
D) Nenhum.

37) Os professores indicam como material de estudo a utilização de livros-texto e/ou manuais?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

38) Os professores indicam como material de estudo a utilização de artigos de periódicos especializados (artigos científicos)?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

39) Os professores indicam a utilização em suas disciplinas de materiais elaborados por eles?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

40) As disciplinas do curso exigem domínio de língua estrangeira?

- A) Sim, em todas as disciplinas.
- B) Sim, na maior parte das disciplinas.
- C) Sim, somente em algumas disciplinas.
- D) Não, nenhuma disciplina exige.

41) Os professores têm disponibilidade para atendimento fora do período de aula?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

42) Os professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

43) O curso contextualiza o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da

realidade brasileira?

- A) Sim, em todas as disciplinas.
- B) Sim, na maior parte das disciplinas.
- C) Sim, somente em algumas disciplinas.
- D) Não contextualiza.

44) Como você avalia o currículo do seu curso em relação à integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas?

- A) É bem integrado.
- B) É relativamente integrado.
- C) É pouco integrado.
- D) Não apresenta integração.

45) Seu curso oferece atividades complementares?

- A) Sim, regularmente, com programação diversificada.
- B) Sim, regularmente, com programação pouco diversificada.
- C) Sim, eventualmente, com programação diversificada.
- D) Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada.
- E) Não oferece atividades complementares.

46) Você participou de programas de iniciação científica? Como foi a contribuição para a sua formação?

- A) Sim, participei e teve grande contribuição.
- B) Sim, participei e teve pouca contribuição.
- C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
- D) Não participei, mas a instituição oferece.
- E) A instituição não oferece esse tipo de programa.

- 47) Você participou de programas de monitoria? Como foi a contribuição para a sua formação?**
 A) Sim, participei e teve grande contribuição.
 B) Sim, participei e teve pouca contribuição.
 C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
 D) Não participei, mas a instituição oferece.
 E) A instituição não oferece esse tipo de programa.
- 48) Você participou de programas de extensão? Como foi a contribuição para a sua formação?**
 A) Sim, participei e teve grande contribuição.
 B) Sim, participei e teve pouca contribuição.
 C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
 D) Não participei, mas a instituição oferece.
 E) A instituição não oferece esse tipo de programa.
- 49) Seu curso apoia financeiramente a participação dos estudantes em eventos (congressos, encontros, seminários, visitas técnicas etc.)?**
 A) Sim, sem restrições.
 B) Sim, mas apenas eventualmente.
 C) Não apoia de modo algum.
- 50) Como você avalia o nível de exigência do curso?**
 A) Deveria exigir muito mais.
 B) Deveria exigir um pouco mais.
 C) Exige na medida certa.
 D) Deveria exigir um pouco menos.
 E) Deveria exigir muito menos.
- 51) Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?**
 A) Contribui amplamente.
 B) Contribui parcialmente.
 C) Contribui muito pouco.
 D) Não contribui.
- 52) Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?**
 A) Contribui amplamente.
 B) Contribui parcialmente.
 C) Contribui muito pouco.
 D) Não contribui.
- 53) Você considera que seu curso contribui para a preparação para o exercício profissional?**
 A) Contribui amplamente.
 B) Contribui parcialmente.
 C) Contribui muito pouco.
 D) Não contribui.
- 54) Como você avalia a contribuição do curso para a sua formação?**
 A) Muito boa.
 B) Boa.
 C) Regular.
 D) Fraca.
 E) Muito fraca.